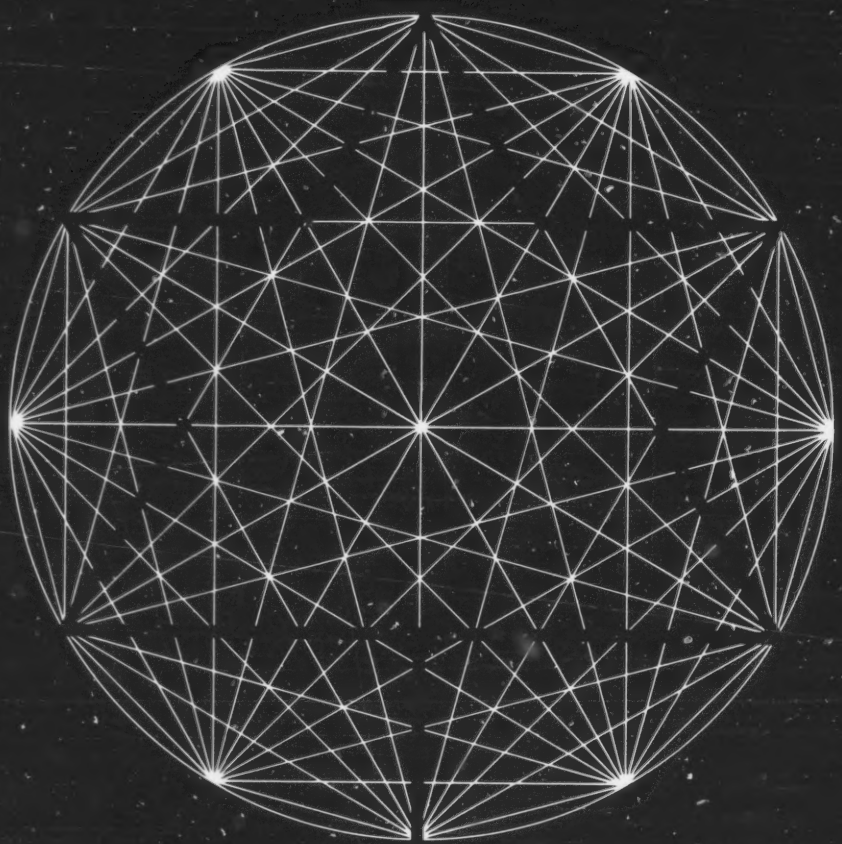
EDUCATION



Canada

85-4879/

EDUCATION AND CULTURAL AND LINGUISTIC PLURALISM

Country Surveys: Canada
for OECD

Commissioned by

The Multiculturalism Directorate

Department of the Secretary of State of Canada

as part of

Canada's contribution

to the

Country Surveys on Education and Cultural

and Linguistic Pluralism

of the

Organization for Economic Cooperation and Development

1985

Minister of Supply and Services Canada 1985

Cat. No. Ci96-20/1985

ISBN 0-662-53588-X

NOTE

This report was prepared in response to a request from the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) of the Organization for Economic Cooperation and Development for a survey of education and cultural and linguistic pluralism in Canada.

The Multiculturalism Directorate would like to acknowledge the work of researchers Dr. Vandra Masemann and Dr. Jim Cummins who were commissioned to undertake the survey and prepare the report. The contents of the report are the sole responsibility of the authors and do not necessarily represent the official views of the Multiculturalism Directorate or the Department of the Secretary of State.

The authors and the Multiculturalism Directorate wish to acknowledge the contribution of the many officials of provincial and territorial ministries and school boards for the time and effort they gave to this study.

Single copies of this report are available free of charge, while supplies last, from the Multiculturalism Directorate, Department of the Secretary of State of Canada, Ottawa, Ontario, Canada, K1A 0M5

TABLE OF CONTENTS

		PAGE
1.0	THE NATURE OF THE PROBLEM	1
1.1	Definition of Terms	1
1.2	Regional and Historical Variations	2
1.3	Division of Powers in the Canadian Federal System	4
1.4	The Groups Covered, Their Situations, and their Needs	5
1.4.1	The Ethnocultural Communities	5
1.4.2	The Native Peoples	7
1.4.3	The Francophones	8
1.4.4	The Anglophones	10
2.0	THE DEVELOPMENT OF POLICY	13
2.1	Historical Development of Policy up to 1971	13
2.2	The Development of Multicultural Policies Since 1971	15
2.2.1	At the Federal Level	15
2.2.2	At the Provincial Level	17
2.2.3	At the School Board Level	21
2.3	Forces For and Against Multiculturalism Policies	21
3.0	UNDERLYING PHILOSOPHY	24
3.1	Aims of Multicultural Education	24
3.2	Ideological Premises	27
4.0	ORGANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION	29
4.1	Federal and Provincial Responsibilities	29
4.2	Federal Government Programs in Support of Multicultural Education	30
4.2.1	The Cultural Enrichment Program	31
4.2.2	Multiculturalism in Education Program	32

TABLE OF CONTENTS (cont'd)

		PAGE
4.3	**Provincial Government Programs in Support of Multicultural Education**	33
	4.3.1 **The Teaching of Official Languages to Mother Tongue Speakers in Minority Contexts**	33
	4.3.1.1 Schooling for Francophones in Ontario	35
	4.3.1.2 Educational Programs for Anglophone Quebecers	37
4.4	**The Teaching of Official Languages as Second Languages**	39
	4.4.1 Federal-Provincial Cost-Sharing Agreement	39
	4.4.2 Language Teaching Programs for Newcomers	40
	4.4.2.1 Adults	40
	4.4.2.2 Children	43
	4.4.3 Programs for Teaching the Second Official Language	45
4.5	**Heritage Language Teaching**	47
	4.5.1 Bilingual Heritage Language Programs	47
	4.5.2 Heritage Languages as Subjects of Instruction within the Public School	48
	4.5.3 Heritage Language Programs Operated by Community Groups	51
4.6	**Multiculturalism in Education**	52
4.7	**Native Education**	55
5.0	**MAJOR ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS OUTSTANDING**	60
5.1	**Legal Instruments**	60
5.2	**Major Achievements**	62
	5.2.1 Language	62
	5.2.2 Multicultural Policy Formulation	63
	5.2.3 Curriculum Development	64
	5.2.4 School and Community Services	64
	5.2.5 Teacher Training	64
	5.2.6 Race Relations	65
	5.2.7 Immigrant Reception	65

TABLE OF CONTENTS (cont'd)

		PAGE
5.3	Main Obstacles Remaining	65
5.4	Future Priorities	67

APPENDIX A — Letter of Inquiry to Provinces, Territories, and School Boards

APPENDIX B — List of Respondents to Letter of Inquiry

APPENDIX C — Interview Schedule

APPENDIX D — Documents Provided by Respondents and Federal Documents also Consulted

APPENDIX E — Numeric and Percentage Distribution of the Population by Mother Tongue, Canada, Provinces, Territories, 1981, (including inmates in institutions)

APPENDIX F — Numeric and Percentage Distribution of the Population by Home Language, Canada, Provinces, Territories, 1981, (excluding inmates in institutions)

APPENDIX G — Numeric and Percentage Distribution of the Population by Official Language, Canada, Provinces, Territories, 1981, (excluding inmates in institutions)

1.0 THE NATURE OF THE PROBLEM

The issue of cultural and linguistic diversity in Canada and the possible educational responses to it are affected by two very powerful facts. The first is the great variation in population in both a regional and historical sense, and the second is the division of powers within the Canadian federal system of government.

1.1 Definition of Terms

Acadian - the French-speaking population who originally settled in the Eastern (Atlantic) provinces in Canada who were expelled by the British in 1755 just at the start of the Seven Years War. Many returned within a decade after the fall of New France. Now refers to native French speakers in the Atlantic provinces.

Affirmative action - the practice of preferentially hiring persons from minority groups who have previously been under-represented in a system.

Allophone - mother tongue speakers of languages other than English or French in Quebec.

"Anglais" - English taught as a subject in French language schools.

Anglophone - English speakers.

Bilingualism - the ability to use more than one language - in Canada it refers to the use of both official languages, or the use of one official language plus a heritage or ancestral language.

Core (Basic) French program - the teaching of French as a subject to non-Francophone students for a defined period each day/week (usually averaging 20-40 minutes per day).

Dene - refers to Native peoples (Indians) in the Northwest Territories.

Francophone - French speakers.

French immersion program - the use of French as the medium of instruction for at least 50% of the school day to students who, for the most part, are from Anglophone backgrounds.

Heritage language - in its most broad sense, a language other than English or French. However, native languages are usually not regarded by Native peoples as "heritage languages". The terms "third", "non-official", "ancestral" and "ethnic" languages are also used.

Intercultural - refers to communication between separate and distinct cultural groups.

Inuit - refers to inhabitants of Canada's Arctic, formerly called Eskimos.

Métis - refers to people with mixed Native and non-Native ancestry.

Multicultural education - various responses of the educational system to cultural and racial diversity in curriculum content, language teaching, teacher sensitization, and school-community liaison.

Multiculturalism - the existence of cultural and racial diversity within a national framework, and/or the policy which addresses this fact.

Native peoples - refers to all the aboriginal peoples of Canada.

United Empire Loyalist - a person who remained loyal to the British Crown during the American Revolution, and who subsequently moved north to settle in Canada. They were mainly British, but some were German and other Europeans, and others were black, either slaves or freed.

1.2 Regional and Historical Variations

In Canada there are distinct regional variations in the makeup of populations. Even within provinces there are regional variations. Moreover, Canada is an officially bilingual country (English and French). The term "multiculturalism" thus refers to the existence of a diversity of cultural components which has many

variations across the country and also to the policies which attempt to address this reality. On the most general level, the population consists of Native peoples, the English, the French, and members of ethnocultural groups who speak one or both of the official languages and perhaps another language. Even this fourfold categorization is far too general. For example, there are many linguistic and cultural differences among Native people. Among the English and the French speakers are descendants of generations of settlers from various times and places, many of whom spoke neither French nor English as their first language. Among twentieth century immigrants, there are variations of language, religion, and race from all corners of the world.

Educational responses to the existence of multiculturalism must be seen in relation to these regional variations in each province. In the Yukon Territory, the population is approximately one third Native peoples (termed "Dene") and two thirds non-Native. In the Northwest Territories, the population is predominantly Inuit, with a minority Dene, Métis, and White population. In British Columbia, there is a strong orientation toward the Pacific rim, and a large minority of Asian peoples have settled there. In British Columbia and the Prairie provinces of Alberta, Saskatchewan, and Manitoba, there is also a numerically significant Native population. Across the prairies live the descendants of European settlers of diverse linguistic origin (Ukrainian, German, Russian, Polish, Icelandic and others), as well as signficant pockets of French speakers.

In Ontario and Quebec, historically, immigrants of the twentieth century have come to the cities, and Toronto and Montreal contain populations of great cultural diversity. These two metropolises also demonstrate the varying responses of predominantly English and predominantly French school systems to this cultural and linguistic diversity. In Ontario, there is also a significant minority French-speaking population for which education is provided in French. In Quebec, French is the official provincial language, but English education is also provided under certain conditions. (More specific details are given in Section 4.0.) Both Ontario and Quebec also have provisions for the education of Native peoples in the province.

The Atlantic provinces (Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island and Newfoundland) demonstrate a different kind of cultural diversity again as they were peopled earlier by immigrants from the British Isles, France, Germany, Switzerland and Holland and the earlier cultural distinctions among the English, Irish, and Scottish groups have remained more distinct here than in other provinces. Descendants of the Acadian French settlers have also experienced a sense of cultural revival, as have various groups of Native peoples. Historically, the descendants of black United Empire Loyalists who moved to Nova Scotia from the United States at the time of the American revolution have formed a visible minority population, along with the Micmacs.

In all of the Canadian provinces, the effects of more recent population movements of immigrants and refugees have been felt, and an inter-racial component has been added to the inter-ethnic one. There has been migration from Commonwealth countries such as India, Pakistan, Sri Lanka, and other countries in southeast Asia, from the Commonwealth and French-speaking Carribean, and from South America. In addition, the settlement of the "boat people" from Vietnam has taken place in all provinces and territories. Whereas the multi-racial dimension of Canadian society has always existed in relation to Native peoples, Chinese labourers who were brought in to build the railways in the nineteenth century, and Canadian black settlers who had settled across the country, a multi-racial dimension of "Canadian" was always muted in historical documents and in the public mind. In many areas of Canada now, however, the existence of cultural diversity is also the existence of racial diversity.

1.3 Division of Powers in the Canadian Federal System

The educational response to the existence of a culturally diverse population cannot be a unitary one, since Canada is a federation of ten provinces and two territories. Certain structural constraints affect the shape that any response can take. Under the terms of the British North America Act of 1867, laws respecting the use of the official languages in parliament, the official statutes, and the courts are a federal responsibility, whereas only the provinces can pass laws pertaining to education. Moreover, immigration, citizenship training, and matters dealing with Native peoples are federal concerns. However, the education of Native peoples who do not live on lands (reserves) bound by treaties with the federal government is a provincial responsibility.

In addition, the language of instruction used in schools is determined by provincial legislation in the various Acts for each province. Language policy for each province is a provincial matter, but the federal government can make grants for language-teaching in the official languages. Thus, under a federal-provincial agreement, the federal government makes grants for the teaching of French in English-speaking schools. The federal government also has a program of grants for the support of heritage language teaching (community languages other than English or French) in after-school and weekend programs organized by ethnocultural communities.

This division of powers affects the structure of delivery services in multicultural education and heritage language teaching (see Section 4.0). The reception of new immigrants and the administration of language classes for adults is primarily a federal responsibility, although each province and territory also plays a major role. The funding of language classes for adults is thus done through federal grants to such provincial ministries or departments as Citizenship and Culture in Ontario or Advanced Education and Manpower in Alberta. Programs of instruction in the official languages for adults are generally located in Continuing Education departments of Boards of Education, whereas education for children in the official languages is carried out through the regular educational system of the province or territory.

1.4 The Groups Covered, Their Situations, and their Needs

The groups to be discussed here are the ethnocultural communities, Native peoples, Francophones, and Anglophones.

1.4.1 The Ethnocultural Communities

The groups most publicly acclaiming the multiculturalism policy are organized ethnocultural communities. Not all the members of any community necessarily claim affiliation with the numerous community or church associations, or with the larger "umbrella" ethnic associations. These groups may be composed of immigrants long-settled in Canada and their descendants (for example, the Ukrainian Canadian Committee), or more recent immigrants and the associations serving their needs (for example, the Chinese Interpreter and Information Services).

These organizations and associations are able to apply to both provincial and federal ministries of culture (or their equivalent) for grants to sustain their associations or to carry out special projects. These projects may be for the purpose of cultural retention and development, such as for a choir, a dance group, or for heritage language instruction for their children. The projects may also be of an inter-cultural or multicultural nature, in which individuals from different groups meet and share ideas. One such recent meeting was the National Conference on Multicultural Education held in Winnipeg in 1981, in which 600 educators and scholars from diverse ethnocultural groups met from across Canada. Conferences on a national level such as this are funded by the Multiculturalism Directorate of the Department of the Secretary of State of the federal government. Similar meetings on the provincial level are funded by provincial ministries of culture and many also receive federal support.

Although federal and provincial multiculturalism policies have never been directed solely at ethnocultural groups, these groups are probably uppermost in the minds of policy makers when they promulgate a multicultural policy. At a political level, the large numbers of immigrants during the past decade have meant that the vote from ethnocultural communities has become increasingly significant. Currently this vote is split in various ways in the different provinces and at the federal level, and there is not a clearly entrenched pattern.

The needs of ethnocultural communities are seen in the multicultural policy as cultural retention and development, participation in Canadian society, inter-cultural communication, and acquisition of at least one of the official languages. These needs translate into programs of English or French language instruction for recent immigrants, heritage language instruction (where numbers warrant) for children of parents who request it, whether recent immigrant or not, multicultural content in the elementary social studies (for example in Prince Edward Island's Grade 6 curriculum) or secondary history curriculum (for example, Ontario's Grade 10 history course, Canada's Multicultural Heritage).

The goal of intercultural communication is pursued through the provision of reading texts dealing with Canada's diverse populations; multicultural teacher sensitization programs run by local school boards (for example, Winnipeg, Toronto, and others) or provincial ministries (for example, Nova Scotia, Ontario and

others); multicultural student leadership seminars and camps; workshops, drama productions, and videotape presentations on racism and prejudice; and education in human rights and citizenship.

The goal of participation in Canadian society is addressed to some extent by the enrichment programs already mentioned, but this is one area where a treatment model also exists. In some areas extra tutoring for students who need help is provided and there are several Transition Year Programs at universities (for example, University of Toronto and Dalhousie University) in which students who do not have recognized entrance qualifications are able to prepare themselves for university studies. At Dalhousie University in Nova Scotia, this program is of particular benefit to Black and Native students.

1.4.2 The Native Peoples

For Native peoples, the problem in the notion of "multiculturalism" is that they perceive themselves to be defined as "just another ethnocultural group" and not as Canada's First Peoples. Some spokespeople feel that they would lose their special status and aboriginal rights if the government applied its multicultural policy too closely to them. Moreover, the multicultural diversity of the Native peoples themselves with their many languages and cultures is part of the reality of the Native experience.

The attitudes of Native peoples to the multiculturalism policy are also affected by Native land claims which are currently still under negotiation. If they were granted title over many hundreds of thousands of hectares, they would wish to form self-governing units on this land. For the Native groups who wish such a degree of autonomy, their greatest need in education is for self-determination in the control of their educational system, for the training of Native teachers, and for the teaching of Native languages. It is still recognized by many, however, that fluency in either French or English is important for contact with the rest of Canada.

The other side of the argument about Native peoples' relationship to a policy of multiculturalism lies in the fact that a large percentage of them now live in the urban areas, particularly in Western Canada. There they are not seen as people

with special status and aboriginal rights, but are dealt with by large urban school systems which also deal with other students from a multiplicity of backgrounds. In these situations, the prior arguments about multiculturalism come again to the fore, with needs expressed for culturally relevant learning materials, trained Native teachers with knowledge of urban life, sensitivity on the part of teachers and other students alike, the alleviation of racism and prejudice, and a host of others. In some school boards, special departments are dealing with these problems, and in Toronto a school intended primarily for Native students, "Wandering Spirit School", uses a curriculum based on Native concepts.

1.4.3 The Francophones

The Francophones, and in particular the Francophones in Quebec, have a very different relationship to multiculturalism than do the Anglophones. Some see multiculturalism as an invention of an English-dominated federal government intended to render them "just another ethnocultural group". Guy Rocher, a Francophone sociologist, argued early that while Canada was sociologically a multicultural society, it is not so politically. In his view,

> "Canada is a country defined by a twofold culture, Anglophone and Francophone, and it is the interplay of political forces between these two great 'societies' . . . that will determine the future of this country . . . To the Francophone Quebecker, therefore, multiculturalism appears as another way of referring to the Canadian Anglophone community . . . Multiculturalism may thus be said to exist outside the Quebec Francophone community. Worse, it is a threat to the survival and political power of the latter."
>
> (Guy Rocher, "Multiculturalism: the doubts of a francophone". In Multiculturalism as State Policy. Ottawa: Canadian Consultative Council on Multiculturalism, 1976, pp. 48-49).

Once again, the question of linguistic, cultural, and geographic homogeneity rears its head. While Francophones are to a great extent geographically dispersed, they form a substantial majority in the province of Quebec, and have considerable representation in such provinces as New Brunswick, Ontario and Manitoba. While they cannot make the kinds of territorial claims that native peoples are making, they do make cultural claims. They are not able to accept that language and culture are separable, since they have spent so long struggling for acknowledgement of French as a national official language on the grounds that their

culture would be lost if their languages were lost. The statement of the Prime Minister that Canada has two official languages but no official culture was not for them an acceptable way of circumventing the problem. Since this basic assumption is not accepted, then the existence of "multiculturalism within a bilingual framework" is not a logical solution to the existence of cultural and linguistic diversity. Hence, the solution, particularly in Quebec, is to disavow the term "multiculturalism" and to speak instead of "interculturalism", that is, acceptance and communication between cultural groups which are culturally and linguistically distinct.

Despite its different roots, the Quebec cultural policy represents no less a commitment to the notion of a pluralist society than that in other parts of Canada. The policy document points out that a rejection of the United States "melting pot" concept does not imply that it is necessary

> "for Quebec society to adopt the notion of multiculturalism as expressed by the "Canadian mosaic" theory. The development of Quebec's cultural groups can be achieved through the collective vitality of the majority francophone society in much the same way that the trunk and roots of a tree nourish all its branches as well as any graftings. . . . assimilation of the minority groups can be avoided if each and every one of them . . . become conscious of their own original contribution to Quebec's cultural development" (Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, Quebecers Each and Every One, 1981, p. 12).

It should be noted, however, that there are Francophones who live in various areas of Canada who are less likely to reject the totality of the notion of multiculturalism. Francophone communities that are dispersed or numerically small may feel that members of all groups have to share in common concerns. For example, recently in both Manitoba and Ontario, Francophones fighting for the entrenchment of French language rights at a provincial level have received strong support from ethnocultural organizations. In return, Francophone organizations have pledged support for ethnocultural concerns such as heritage language teaching.

The needs of Francophones across Canada, however, can be expressed somewhat differently from those of any other group. Since French is an official national language, Francophones are able to express more forcibly their wish for services and education in their own language - and not just as an "after-hours add-on". In

various primarily Anglophone provinces in the last decade, for example, Nova Scotia, Ontario, New Brunswick, and Manitoba, there has been greatly increased provision of instruction in French for Francophones. Parallel schools and school systems have been established, with their own supervisory personnel at the Ministry of Education level. Negotiations are still proceeding among the provinces for increased provision of services for Francophones. As recently as November 1983, the Quebec government was offering to extend rights to English-speaking parents to have their children educated in English if they were from provinces which had made improved provisions for Francophone education.

In the province of Quebec, French is the official language and thus the language of education and the workplace. The provision of education for non-French-speaking residents of the province is influenced by Quebec's recent history of economic domination by the English-speaking minority. The needs of non-French-speaking immigrants to Quebec (including Anglophones from elsewhere in Canada) are seen primarily as the acquisition of French as a working language and then the retention of the original language. English-speaking children may attend English public schools only if one parent was educated in English in Quebec. However, the Quebec grant system to private schools, and particularly ethnocultural or religious schools, that teach a required percentage of the time through French, is considerably more generous than that of other provinces.

1.4.4 The Anglophones

The Anglophone group is composed of all English speakers, whether they be settlers or recent immigrants from English-speaking countries or non-English-speaking countries. Obviously the question of ethnicity arises here, in that some English speakers want to repress their non-English background, while others want to express it. In any event, multiculturalism has sometimes been seen as something that Anglophones were spectators to but not participants in. Several aspects of the policy are so taken-for-granted by Anglophones (access to official language, participation in Canadian society), that they have not always seen the policy as relevant to them. The fact that the power structure and the private school system were, until recently, overwhelmingly English-speaking, if not ethnically English, has made it difficult for Anglophones to see the policy as for anyone but "ethnics". However, the other two aspects of the policy, cultural

development and inter-cultural communication, have struck a more general note among policy makers, with their implications for an entirely new kind of Canadian identity. It is probably in the search for a national identity ("something different from the Americans") and a national policy on culture and the arts that Anglophones have become more willing to see the relevance of multiculturalism. In providing a basis for a philosophy of being Canadian that does not leave anyone out of the definition, and by avoiding definitions of Canadian society in terms of majority and minority groups, it sidesteps some of the American conceptions of society and largely avoids issues of race.

Another reassuring aspect of the policy's emphasis on intercultural communication is the emphasis on social harmony and unity. This emphasis appears to pose no threat to policy makers. Programs for improved intercultural communication and more multicultural content in school curricula have thus been increasingly accepted. However, programs relating to language instruction, race relations, prejudice and discrimination are still seen as somewhat controversial.

The clause on access to both official languages is the aspect of the policy that has had the most overwhelming impact on English-speaking Canadians. There has arisen in the past two decades the phenomenon of "French immersion education", primarily the result of parental pressure following the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism's call for increased emphasis on French-English bilingual education. French immersion education involves the schooling of predominantly English-speaking children mainly through French for several years with a gradual transition to about equal instructional time in French and English. There are now French immersion programs across Canada, in every province and territory.

In order to promote its official policy of bilingualism, the federal government has advanced the cause of French language instruction by grants to provincial governments for both immersion and traditional or "core" French classes. Instruction in "core French" classes of 20 or 40 minutes a day in elementary schools has also increased dramatically in the past decade. Moreover, while instruction in French at the high school level has dropped in some areas with the introduction of more optional subjects, there is now a growing demand for instruction in various subject areas in French as the graduates of the elementary programs are passing through secondary school and on to university.

Since it was originally envisaged that multiculturalism would develop in a bilingual framework, it is encouraging to note that the "bilingual framework" for the policy is developing in English Canada. The parents of children in these programs see cultural and economic advantages for their children in the future. However, the "bilingual framework" is not developing in a parallel fashion in Quebec in that there are virtually no English immersion programs for Francophones (because of legal restrictions), although there are a considerable number of French immersion programs for Anglophones.

2.0 THE DEVELOPMENT OF POLICY

A national policy of multiculturalism was proclaimed in October 1971. In the following sections, the development of policy is discussed prior to 1971 and since 1971.

2.1 Historical Development of Policy up to 1971

The development of policy on multiculturalism has its historical roots in the complex history of settlement in Canada. The various ethnocultural groups - Native peoples, English, French, and all of those speaking other languages -carried out instruction in their own tongue before Canada was ever a Confederation. After the British North America Act defined provincial control over education, the pressure toward English or French as the sole languages of instruction increased. The teaching of "ethnic" languages was shifted to the weekends, with the local ethnocultural groups being responsible for teaching hiring and accommodation. The emphasis in this latter part of the nineteenth century and first half of the twentieth century was on assimilation in the public school system and on cultural and linguistic retention in classes run by ethnocultural groups, rather than on a broader multicultural vision.

In the public school system, the emphasis was on assimilation and integration, with immigrant children being taught English or French in the regular school day. There was little or no provision for reception or special language classes for immigrant children. For Native children the situation was similar. In federal or provincial schools, the language of instruction was English or French, and corporal punishment was applied to children who spoke Native languages. This was also true for other groups of minority language children who spoke their own language in the public schools.

After 1945, there was a massive post-war immigration to Canada, and the reception of immigrants became a more noticeable problem in the schools. The emphasis in the 1950's was on "successful adaptation" of the immigrants to their new surroundings, but the sheer weight of numbers made it more difficult for schools to ignore their needs. During this period, the teaching methodologies of English and French as second languages were becoming more developed, as the

United States, Great Britain, and Canada were sending out teachers to newly-independent countries in other areas of the world. Canadian foreign policy was particularly directed toward Africa, for example, in the late 1960's and 1970's, and many teachers learned methods for ESL and FSL in that period. There has also been a great increase in ESL and FSL teacher training possibilities in Canada during the last decade.

Cultural revival and nationalism were becoming prevalent among ethnocultural groups on all continents in that period, and a shift in public thinking toward pluralism became more evident. In Canada, the suppression of the French fact within Confederation and the resulting rise of Quebec nationalism and separatism led the federal government to set up the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. The original intent of this Commission was

> "to inquire into and report upon the existing state of bilingualism and biculturalism in Canada and to recommend what steps should be taken to develop the Canadian Confederation on the basis of an equal partnership between the two founding races, taking into account the contribution made by the other ethnic groups to the enrichment of Canada and the measures that should be taken to safeguard that contribution."
>
> (Hugh R. Innis, Bilingualism and Biculturalism. Toronto: McClelland and Stewart and Secretary of State, 1973, foreward.)

In the course of the Commission inquiry, there arose increasing public pressure from the "other ethnic groups", notably those of Ukrainian descent, for a discussion of the role of "other" cultures in the Canadian mosaic. There were also requests for the acknowledgement of more than two official languages. All of the debate over the pluralistic nature of Canadian society took place within the context of the debate over bilingualism and biculturalism. What emerged finally from the Commission's work was a policy of official bilingualism, but not official biculturalism. Instead, the policy of "multiculturalism within a bilingual framework" was promulgated.

On October 8, 1971, the policy of multiculturalism was proclaimed by the Rt. Hon. Pierre Elliott Trudeau. In his preamble, he noted that

> "It was the view of the royal commission, shared by the government and, I am sure, by all Canadians, that there cannot be one cultural policy for Canadians of British and French origin, another for the

> original peoples and yet a third for all others. For although there are two official languages, there is no official culture, nor does any ethnic group take precedence over any other."

The central theme of the policy was expressed as follows:

> "In implementing a policy of multiculturalism within a bilingual framework, the government will provide support in four ways.
>
> First, resources permitting, the government will seek to assist all Canadian cultural groups that have demonstrated a desire and effort to continue to develop a capacity to grow and contribute to Canada, and a clear need for assistance, the small and weak groups no less than the strong and highly organized.
>
> Second, the government will assist members of all cultural groups to overcome cultural barriers to full participation in Canadian society.
>
> Third, the government will promote creative encounters and interchange among all Canadian cultural groups in the interest of national unity.
>
> Fourth, the government will continue to assist immigrants to acquire at least one of Canada's official languages in order to become full participants in Canadian society."
>
> (House of Commons Debates, Vol. 115, Number 187, 3rd Session, 28th Parliament, October 8, 1971, pp. 8545-8546.)

Responsibility for implementing the recommendations of the Royal Commission was assigned to the Citizenship Branch of the Department of the Secretary of State, and an Inter-Agency Committee of all agencies involved was to be set up to co-ordinate the federal effort. In 1972 the office of the Minister of State for Multiculturalism in the Department of the Secretary of State was created. The Multiculturalism Directorate oversees the implementation of programs in this area (more details are given in Section 4.0). A Commissioner of Official Languages oversees matters to do with the encouragement of bilingualism and the use of official languages throughout Canada.

2.2 The Development of Multicultural Policies Since 1971

2.2.1 At the Federal Level

In the years following the announcement of the federal multiculturalism policy,

policy-makers attempted to define more precisely what specific policies and practices were implied by the general endorsement of multiculturalism. To this end, two large-scale national surveys were commissioned, namely, the "Non-Official Languages Study" (O'Bryan, Reitz & Kuplowska, 1976) and the "Majority Attitudes Study" (Berry, Kalin & Taylor, 1977). The former study showed that among ten ethnic groups surveyed, a large majority of individuals were committed to ethnic language maintenance for their children and felt that public institutional support (e.g. programs in regular public schools) was needed if this goal was to be achieved. The study also provided clear evidence of rapid language loss across generations.

The Majority Attitudes Study showed that Canadians were generally mildly positive towards the idea of cultural diversity; however, there was considerably more support for manifestations of cultural diversity such as ethnic festivals, dancing, etc., than there was for teaching heritage languages in regular school programs or for broadcasting in heritage languages.

These studies were interpreted as supporting multicultural initiatives that were already underway in areas such as ethnic studies, intercultural communications, performing arts, etc. The Non-Official Languages Study was also influential in the establishment of the Multiculturalism Directorate's Cultural Enrichment Program (CEP) in June 1977, whereby support is provided to ethnocultural communities to promote the learning of heritage languages. Parallel support programs for supplementary heritage language teaching were already operating in the prairie provinces and in Quebec at the time the CEP was established and in the same month the Ontario Heritage Languages Program was announced by the Ontario government. Thus, by 1977, despite the ambivalence of many Anglophone and Francophone Canadians, both the federal and some Provincial governments had endorsed public support for heritage language promotion as a component of their multiculturalism policies.

The federal commitment to multiculturalism has increased in recent years. In March 1983, for example, it was announced that funding for multiculturalism programs would be more than doubled, from $8.5 million in 1982-83 to $18.4 million in 1984-85. The three areas that will receive the bulk of this increased funding are the Cultural Enrichment Program, Intergroup Relations (comprising

race relations, multiculturalism in education, and assistance for immigrant women), and Cross-Cultural Organizations, the aim of which is to encourage inter-group activity.

In short, in an era of fiscal restraint, the expansion of federal support for multiculturalism programs is noteworthy. The impact of this expanded funding is likely to be increased by the strengthening during the past decade of the infrastructure (e.g. national and provincial associations, ethnocultural community organizations, etc.) necessary for effective implementation of new programs.

2.2.2 At the Provincial Level

In 1971, there was an awareness at the highest levels of provincial government that the federal multicultural policy had been propounded. For the provinces, implementation or development of further multicultural policies focussed on areas that were of provincial concern: reception services for immigrants, discrimination in relation to housing and employment, language classes in French or English for immigrants, violation of human rights for workers in the workplace (e.g. racial taunts, clothing requirements), education of adults and children, cultural activities of established and newcomer ethnocultural groups, access to provincial government services for non-speakers of English or French, and training of "front-line" civil servants to deal with a multicultural general public. A variety of procedures for dealing with the multicultural reality of Canadian provinces has been developed by provincial governments. Among these procedures are citizens' multicultural advisory councils such as exist in Ontario (Ontario Advisory Council on Multiculturalism & Citizenship), Alberta (Alberta Cultural Heritage Council), Manitoba, and New Brunswick which provide the government with recommendations on all of these aspects of multiculturalism. Another procedure is to establish Inter-governmental Affairs Committees such as exist in Saskatchewan. Committees such as this have representatives from several different government departments who can pool their expertise and share information.

In regard specifically to education, the development of policy at the provincial level has involved varying degrees of programmatic response. In several provinces, such as Ontario, Manitoba, Saskatchewan and Alberta, the federal

government's initiative gave the impetus for the holding of a large conference to which members of all ethnocultural groups sent representatives. Many recommendations concerning education arose from these conferences.

In the Northwest Territories and the Yukon in the 1970's, concern with multiculturalism in education focussed on teaching of aboriginal languages, and the development of multiculturalism policy was focussed on provision of services for Dene, Métis, and Inuit children.

In the provinces in the eastern half of Canada, the development of awareness of multiculturalism took a somewhat different form. In the Atlantic provinces, with a three to four hundred year old history of settlement, there has not been the amount of immigration in the last hundred years that there has been to Central Canada and the West. The multiculturalism question was viewed with reference to the particular configuration of settlement in each province. In Nova Scotia for example, an Ethnic Services section was established by the Department of Education in 1975. While emphasizing the provision of equal opportunity for all students, the section pays particular attention to the needs of Micmac Indians, Blacks, French, and recent immigrants. In the other Atlantic provinces, a variety of government Departments developed programs related to the needs of Native peoples, minority Francophones, and recent immigrants. New Brunswick is unique among Canadian provinces in enacting legislation that entrenched the rights and recognized the equality of the two official linguistic communities of the province.

As noted previously, the province of Quebec is a special case and has developed a pluralistic cultural policy within a Francophone framework.

The next phase in the development of policy in the provinces was a reaction to the initial conference or meetings held between governments and ethnocultural communities. The momentum initiated by bringing together members of ethnocultural communities with elected and appointed government officials created a new process of dialogue and interaction between communities and government. In the ethnocultural communities, articulate spokespersons emerged to present the views and concerns of ethnocultural communities to government; among civil servants and elected officials, intensive discussion began on how to provide mechanisms for responding to these requests or establishing a forum for discussion.

In most provinces, new government ministries and agencies were established before official policy was formulated. Ministries of Culture, often in conjunction with other ministries such as Youth or Recreation, were established in the provinces of Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nova Scotia, Quebec, Newfoundland and New Brunswick. Various policy documents were formulated in all of the provinces and territories by the mid 1970's; these policies focussed primarily on the general philosophy of multiculturalism and were less likely to discuss specific multicultural education programs than refer to a general orientation toward ethnic diversity and social justice. They promulgated a philosophy of access to government services for all members of society, regardless of their ethnocultural and racial origin, and advocated equality and justice for all.

The early policy statements on multiculturalism are found in such documents as the Saskatchewan Multicultural Act of 1974, which advocated the preservation of ethnocultural identity and the development of cultural forms in the arts, sciences, and language. Another example is the Alberta Government's 1972 Position Paper No. 7: Alberta's Cultural Heritage. It strongly recommended the proclamation of an official provincial policy of multiculturalism. In 1975 in Ontario, a Ministry of Culture and Recreation was established and in 1977 an official policy was proclaimed.

In Nova Scotia, the Department of Culture, Recreation, and Fitness has a policy document entitled "Multiculturalism Policy" which enunciates its role in assisting "various groupings within society to retain and promote their distinctive identity and language, to develop their traditional arts and sciences, and to practice their customs without political or social impediment". The Quebec government's policy with respect to ethnocultural communities was developed in the late seventies and articulated in the 1981 document "Autant de façons d'être Québécois" (Quebecers Each and Every One). The policy recognizes the plurality of Quebec's cultural heritage while affirming the province's Francophone nature.

These early policy documents are part of the formative phase in the history of various government departments. They provided a set of aims and a general philosophy with which people in the provinces began to address the diffuse problems of diversity and unity. Ministries and departments of education were not generally the originators or the focus of these policies, and it was the task of

educational officials in the middle range to interpret, respond to, and elaborate upon these policies in ways specific to education. A programmatic response was more often the case than a policy response. In fact, some major school boards have been in the vanguard in the development of multicultural policy. The area most easily related to multiculturalism in educational terms is that of language teaching, and in all provinces and territories, this has been the most prevalent programmatic response. Some of the major program areas in multicultural education are the inclusion of culturally relevant information in curriculum materials, elimination of bias in textbooks, social studies courses on ethnocultural groups, multicultural teacher education, school-community liaison, provision of interpreter services, culturally relevant assessment and placement of students, development of inter-ethnic, inter-racial student relationships, alleviation of racism, prejudice, and discrimination, and in-service sensitization of educators and officials.

The development of policy at the provincial level after this initial phase tended to shift to each relevant ministry and department. Within all provincial and territorial ministries and departments, there have been officials charged with developing programs and policies. The results of their efforts are sometimes seen in alterations in the provinces' Education Act. Particularly changes in regulations concerning the use of languages other than English and French as languages of instruction needed to be formulated and made into law. It is important to emphasize that language legislation is one of the very few areas in which any concerns relating to multiculturalism have become law. Many other aspects of multicultural programs have been written into clauses of statements of educational philosophy (Ontario The Formative Years), or written into curriculum guidelines published by ministries and departments of education which aid teachers to prepare their teaching material.

Compliance with provincial guidelines for making the educational system more multicultural has been largely voluntary. There have been resource materials and multicultural reading materials published, workshops on racism and human relations held, improved school-community liaison procedures instituted, guidelines for publishers on bias in curriculum materials produced. There has been a veritable outpouring of documentation and analysis of multiculturalism, but the adoption of very little in the curriculum is compulsory. It is thus difficult to say

that policies for multicultural education exist at the provincial level, although many multicultural programs and practices are in existence.

In some provinces, there is presently underway a "second phase" of policy formulation, and plans are afoot to introduce more definitive multiculturalism policies and programs. There is a strong need, according to officials in several provinces, to have a mandatory multicultural policy for education.

2.2.3 At the School Board Level

At the school board level, there is a greater likelihood of finding specific, articulate multicultural policies, at least in several major school boards across the country. In Vancouver, Winnipeg, and Toronto and its environs, the school boards have established task forces, committes, and funded positions for defining and carrying out multicultural policy and practice in the schools. In-service training is held for teachers, and such school boards are often in the vanguard of multicultural practice in the schools. However, there are many smaller school boards, ones in less heterogeneous environments, that have not instituted such practices.

One institutional barrier to a comprehensive multicultural policy at the school board level is the division of duties among various departments. Heritage language instruction is often found in the Continuing Education Department, while teaching resources and curriculum material are under the jurisdiction of a Curriculum Department, and community liaison might be under another department. Hiring of teachers and affirmative action may be handled by other departments again. However, it is true to say that the major school boards, which deal with issues in multiculturalism every day, have an ongoing involvement in all of the programs and activities outlined above. Policy statements on multicultural education are available from these school boards.

2.3 Forces for and Against Multiculturalism Policies

The meaning of the terms "multiculturalism" and "multicultural education" varies somewhat across Canada, and a discussion of forces for and against these policies must take this variation into account.

In some cases "multiculturalism" is defined as a social reality of ethnocultural diversity, the existence of which is unquestioned regardless of whether an official policy exists. The phrase "Canada's multicultural reality" is used in this sense. Representatives of ethnocultural communities and education officials are heard using this phrase at official celebrations and events. There are few Canadians who could deny the existence of this ethnocultural diversity, although some encapsulated groups and communities would simply prefer not to acknowledge it. Members of privileged families may live in homogeneous enclaves and not have to deal with it to any great extent. Some groups of native peoples may use it to refer to the diversity of native cultures rather than all of Canada's. Some French-Canadian nationalists may also prefer to ignore its existence.

What to do about this "reality" in terms of policy and practice has become the more salient definition of "multiculturalism". It can be defined as the official policy as stated in 1971, or the variety of policies that have been promulgated since then. Forces for and against such a variety of policies are diverse. There are some Canadians who still see only the British-derivative cultures as being "Canadian", and who still see assimilation of others as the only logical course. Among such people, there is still a considerable degree of antipathy to furthering the rights of Francophones. There are native peoples who see multiculturalism as a mandate for ethnic pluralism in the legalistic sense and for native self-government. There are other native peoples who would see themselves as working within a diverse multicultural framework with rights guaranteed for all through the Charter of Rights and the Constitution. There are members of visible minorities who see the problem as one of the alleviation of racism and discrimination.

Running through many of the definitions of multiculturalism are the themes of equality and unity. Forces for or against the policies emphasize the need for equality or the fact that it already exists (in their opinion) and need not be legislated. Vocal opposition to multiculturalism is expressed by Canadians who believe that emphasizing people's ethnocultural differences will fragment an already fragile national identity. Assimilation to either the British- or French-derivative cultures is seen as a way to avoid this problem. The existence of American cultural influence in the mass media, in all forms of publishing as well as educational publishing, and in curriculum material itself also poses another

cultural pattern to which the next generation can assimilate. Policies advocating multiculturalism are in some respects an answer to the ambivalence toward the three outside cultures which have exerted the most influence on Canadian life: English, French, and American. The search for a Canadian identity cannot be dissociated from a discussion of multiculturalism.

3.0 UNDERLYING PHILOSOPHY

3.1 Aims of Multicultural Education

The aims of multicultural education policies are generally the acceptance and development of cultural diversity. It refers to any form of education that is not unicultural. This immediately brings to many citizens' and educators' minds the teaching of other languages. Although it is not the official view of multicultural education, this is the most widely held view of it in the public mind. Thus, it encompasses the teaching of French to Anglophones, of English to Francophones, of either English or French to new immigrants, of ancestral languages to native peoples, and of heritage languages to children of any linguistic background. Thus the bulk of the factual information supplied (by provincial governments) for this review concentrates on language instruction. However, many early efforts to further multicultural education were not directed at language, but at attitude change and cultural awareness. Documentation on these more ephemeral aspects is not as available.

Another aim of "multicultural education" refers to its curricular implications in all course material. For the purpose of improved understanding of their own culture and of others', children are to be exposed to a greater diversity in reading and social studies materials. This approach to multicultural education leads to the production of new readers in the elementary grades, and greater emphasis on ethnic diversity in curriculum materials in social studies and history. History and sociology courses at the high school level are similarly affected.

The distinction must be made clear, however, between the teaching for cultural retention and the teaching for cultural development. In schools with a heavy emphasis on language teaching of various heritage languages, there may also be a strong emphasis on awareness of the student's <u>own</u> culture and less emphasis on intercultural understanding. This is why it may be erroneous to assume that the provision of heritage language classes is necessarily leading to a more generalized intercultural understanding among students. In other cases, however, heritage language teaching is aimed at cultural development and intercultural understanding.

This distinction reveals a central paradox in multiculturalism policy. Does the creation of a population more aware of their own ethnocultural similarities and differences produce a multicultural society in which those differences are melded into a unified whole? The mechanism by which this is supposed to happen is intercultural sharing and understanding, but there is very little explicit policy on this subject at either the federal or provincial levels except in relation to Human Rights legislation. Indeed, strong opposition to government support of heritage language teaching is expressed by people who want immigrants to assimilate and who fear fragmentation of the society.

A third aspect of multicultural education policy is its human relations and human rights aspect. This aspect is related to the aim of intercultural understanding among students and respect for diverse cultures and races. It is emphasized in multicultural leadership training camps for students, such as those sponsored by the Ontario Ministry of Education, in which students of diverse backgrounds are given a week-long experience in human relations. They are then expected to return to their high schools and take on a leadership role in improving the climate of intercultural and inter-racial understanding.

Similar smaller workshops are held for students and teachers in many schools across Canada. An effort to improve relations with the local community also involves the hiring of school-community liaison personnel who attempt to communicate more effectively with parents. In large urban school boards, personnel may be hired to work with specific ethnocultural communities.

Procedures for dealing with incidents of racial prejudice and discrimination have also been instituted or improved in some school jurisdictions. Whereas previously racial incidents may have been ignored, now some school boards have mandatory procedures for investigating and dealing with them.

Another aspect of multicultural education policy is that of affirmative action. It has been suggested in reports from various large school boards that affirmative action be instituted in the hiring and promotion of teachers from various backgrounds. However, compliance with such suggestions has been largely voluntary. There are attempts to staff schools with personnel who are culturally similar to the students. However, heritage language teaching is the arena in

which teachers who are culturally and linguistically similar to the children are most likely to be found. The history of affirmative action in Canada has always been one of (reluctant) voluntary compliance, quite unlike that of the United States. A Royal Commission investigating affirmative action in Crown corporations is only now producing its report. There are no guidelines or provisions for mandatory affirmative action in any aspect of federal or provincial multicultural policy, although a few large school boards have instituted their own procedures.

The aims of multicultural education can also be discussed from the perspective of the aims of parents with children in the system. There are varying degrees of tension between parents' wishes for their children's success and social mobility, and their wish to have their culture acknowledged in the public school system. For some parents the choice is easy. They have their children attend the local public school and see heritage language teaching as an extra-curricular activity. For others, such as Inuit parents, the choice is more difficult. Some Inuit parents are strongly in favour of having their children educated in English for participation in the present world, while other Inuit parents see the retention and development of their Inuit culture and language as the best way for their children to face the future.

For parents, the aims of multicultural education are reduced to a question of gain and loss. If multicultural education means cultural and linguistic enrichment, with no risk of loss of skills in the official language(s), then it is of benefit. However, if they see an emphasis on original language and culture as involving a loss of opportunity in education and eventually in employment, then they are ambivalent. Parents of children in French immersion programs see a net gain in education and employment opportunities. Parents of children in heritage language programs who are third generation immigrants may feel secure in their children's command of English and thus see the program as a chance for educational enrichment. Parents who are new immigrants may see their children's primary need as that of adjusting to the new society, and may remain unconvinced that heritage language teaching could improve their chances. It should be emphasized that heritage language teaching has never been seen as a mechanism of compensatory education policy such as has bilingual education in the United States.

Again, parents' objections to multicultural education are primarily focussed on the language of instruction as an issue. There is less discernible opposition to multicultural reading material or social studies courses. One aspect of parental opposition to the cultural relativism that is a tenet of multicultural education may be deduced from the shift to private and/or religious schools. There has been opposition to relativism of culture and values expressed in the daily press, and a growth in the numbers of schools which adhere to a unitary set of beliefs. The extent of the shift has never been investigated.

3.2 Ideological Premises

Although implicit reference has already been made to the ideological underpinnings of a multicultural education policy, a brief explicit discussion is given here.

The basic duality that multiculturalism addresses is that of unity and diversity. It is a philosophy that rests on the tenets of pluralism, individualism and social justice. It seeks to meld the parts into a whole, but not at the cost of obliterating cultural identity. There are several important reasons why this philosophy comes out of the Canadian experience. First, the original constitutional document, the British North America Act of 1867, gave linguistic and educational rights to both English and French speakers in Canada. Thus, it has never been possible for Canadians to fashion a unitary national or cultural identity. This lack of a unitary identity has made it possible for more recent settlers and immigrants to hope to fashion a more pluralistic society. Secondly, the existence of native peoples and their claims to aboriginal rights over land and resources have further increased the pluralistic vision of Canada.

The quest for a national identity within a society already so divided has opened the way for a pluralistic definition of "Canadian" that allows an individual some choice in cultural identity. This choice is possible in a liberal social democracy such as Canada for three reasons. The first is that it is the individual citizen who is the posessor of rights in such a society, and not the corporate group. Thus, while Franco-Manitobans may fight as a group for the entrenchment of French language rights in the province, it is only as individual citizens ultimately that they may exercise such rights.

The second reason is that cultural identity has been divided into the public and private spheres. In the public spheres of life, such as the law courts, the marketplace, and the political area, the set of rules of behaviour and conduct is a unitary one or at the most binary, in terms of two official languages. It is in the private sphere that multicultural behaviour is exercised - in conversations, dress, dance, food at weddings, funerals, and other rites. The school is an important mediator between the private and public sphere, and the instructional time in languages other than the official ones is generally never more than 50%. The school's commitment to multiculturalism, such as it is, is to use the private life and culture of the child as a secure basis from which he/she can step out into the public world.

The third reason that cultural choice is possible is a sociological one - that modern industrial culture in the twentieth century is not a group activity or the foundation of a way of life but instead a matter of lifestyle. It is as possible to speak a heritage language as it is to wear designer jeans. Culture has become individualized and trivialized, because the functions it used to perform have been taken over by the large impersonal institutions of modern society. Multiculturalism thus becomes a way of combatting anomie, and the impersonal faceless world. If it were truly a threat to national unity, it would not be allowed in the schools.

The premise of individualism has facilitated the incorporation of multicultural teaching methodologies in the classroom, while the tenets of pluralism and social justice have had a more difficult time finding a place in the major institutions of Canadian society. Multiculturalism as a teaching philosophy is fully consistent with recent trends toward the teacher's giving attention to the individual needs of each child, suiting the pace and content to the child's requirements, and being more aware of the social and psychological background of the child.

The tenets of pluralism and social justice find expression in the recent Charter of Rights and Freedoms and in the Canadian Human Rights Commission and the provincial human rights commissions. It is now possible for individuals or a class of individuals to bring grievances concerning denial of rights on the basis of race and national or ethnic origin. Very few cases have been argued on these grounds, however, and it remains to be seen what effect the new constitutional guarantees will have on the workings on the major institutions of the society other than the schools.

4.0 ORGANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION

4.1 Federal and Provincial Responsibilities

Although education is a matter of provincial jurisdiction, the federal government has input into educational policies and programs in a number of ways. The first is by means of joint funding of specific educational programs, for example, programs of instruction in French or English, the two official languages. A second form of federal involvement in educational programs derives from the direct support provided by the Department of the Secretary of State to organizations and community groups involved with language and cultural isues. Finally, the federal government through its Department of Indian and Northern Affairs has responsibility for the education of status Indians and administers some reserve schools. In other cases, it contracts out the education of status Indians to the provinces via local school boards.

In short, although the federal government's role in education is very much circumscribed by the Canadian constitution, its programs in support of multiculturalism and language teaching attempt to provide a national perspective and to develop interest among educators in these issues.

At a provincial level, the primary responsibility for the development and administration of multicultural education and second language programs usually rests with Ministries of Education, although in most provinces other ministries are also involved. Thus, most provinces have Ministries of Citizenship and Culture or Culture and Youth that administer programs related to language learning and intercultural understanding. Many of these programs are educational in nature, although they are not part of the formal educational system.

Inter-provincial cooperation and coordination of educational policies is carried out by the Council of Ministers of Education. The Council of Ministers also carries out a liaison function with the federal government with respect to joint federal/provincial funding of specific educational programs. The Council has no federal representative as such, and is not a federal or national agency.

Protection of the language rights guaranteed by the Official Languages Act of 1969 is the responsibility of the Commissioner of Official Languages. The Commissioner monitors federal institutions to ensure that their services are being offered in French and English wherever there is a need and also publishes an annual report which critically analyses problems and progress on the road to achieving the goals of French-English linguistic equality.

In response to federal and provincial government initiatives in multiculturalism and heritage language teaching, national networks of educators and others have been formed to further these aims. In 1982, the Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education was formed as a result of the 1981 National Conference on Multicultural Education with the assistance of the Multiculturalism Directorate. Counterpart provincial associations have also been formed in each province. Likewise, in the field of heritage language teaching, a federally-funded national conference in June 1981 has led to the formation of several provincial heritage language associations. A variety of national and provincial associations concerned with the teaching of the official Multiculturalism languages also exist.

4.2 Federal Government Programs in Support of Multicultural Education

Implementation of the federal government's multiculturalism policy is the responsibility of the Minister of State for Multiculturalism. Multicultural program activities are administered through the Multiculturalism Directorate of the Department of the Secretary of State by officers in Ottawa and in regional and district offices of the Department of the Secretary of State across the country. These program officers act as resource persons with respect to community development by providing information to individuals, groups and both national and local organizations about financial assistance available from various sources. They also relay community concerns to government and private agencies.

The Multiculturalism Directorate operates a variety of special assistance programs intended both to help individual cultural groups and organizations to achieve their aspirations and also to increase awareness and appreciation among all Canadians of the bilingual and multicultural character of Canadian society. The most relevant of these in the present context are the Cultural Enrichment Program and the Multiculturalism in Education program initiatives.

4.2.1 The Cultural Enrichment Program

This program is intended to strengthen the cultural identity and self-esteem of ethnocultural groups by providing assistance for the learning and retention of heritage languages. Under the Supplementary School Assistance component, grant support is provided to schools operated by ethnocultural community groups. This support is based on a per student formula whereby (in 1983-84) $50 is granted for each of the first 20 students, $30 for each of the next 40 students, and $17 for each remaining student. In 1984-85 the formula payment becomes $55 for each of the first 20 students, $35 for each of the next 40 and $20 each for the remainder. Changes to the funding formula made in 1983 were intended not only to substantially increase the overall level of support to supplementary schools but to increase the proportion going to smaller schools which depend more heavily on federal support for their survival.

The number of schools and students supported under the Supplementary School Assistance component has increased steadily since 1977. In that year approximately 78,000 students in 515 schools were supported. In 1982, the figures were 104,419 students in 693 schools. More than half of these students and almost 40% of the schools were in Ontario.

Under the Teacher Development component, support is provided for professional development activities carried out under the sponsorship of ethnocultural community organizations. The upgrading of teacher skills is considered of key importance in view of the fact that many supplementary language teachers received training in their home countries many years ago and are unaware of recent advances in language teaching methodology.

Within the context of the Cultural Enrichment Program, support is also provided for the preparation and publication of heritage language teaching aids. There is also support for projects that upgrade Canadian content in the supplementary school curriculum; for example, through purchase of materials, acquiring expert curriculum advisors, or enriching of school materials or curriculum guides.

The significance currently attached to heritage language teaching by the federal government can be seen in the fact that funding for the Cultural Enrichment

Program has almost tripled in the space of three years, from $1.65 million in 1981-82 to $4.56 million in 1984-85. Concern with increasing the effectiveness of heritage language teaching is also evident in the Multiculturalism Directorate's recent (January 1984) funding of the National Heritage Language Resource Unit within the Ontario Institute for Studies in Education in Toronto. The Resource Unit will act as a clearinghouse for heritage language teaching materials, conduct heritage language teacher training activities, and carry out research on issues related to heritage language teaching and bilingualism among children from ethnocultural backgrounds.

4.2.2 Multiculturalism in Education

A major principal underlying this program is that Canada's Multiculturalism Policy addresses not only ethnocultural minorities and new immigrants, but all Canadians. Thus, multicultural education is designed to engender mutual respect and understanding among people of all racial, ethnocultural, linguistic, and regional groups within Canada.

In pursuit of this goal, the major activity areas designated for funding in fiscal year 1983-84 were: Materials Development, Information Exchange and Materials Dissemination, Personnel Training and Development, Community Awareness and Development, and Applied Research.

The types of materials development projects that have been solicited for funding include the development of resources to enable educators to integrate multiculturalism into specific curricular subject areas, such as art, music, and social studies. The Information Exchange and Materials Dissemination component provides support for projects such as annotated resource lists of multicultural materials, workshops and conferences which focus on effective utilization of existing resources, and special issues of journals or magazines focusing on the theme of multicultural education. The Personnel Training and Development component provides support to projects which attempt to sensitize educators to the educational needs of a multicultural society. These might include exchange visits of personnel between school systems, multicultural staff training projects, and workshops and conferences designed to provide educators or policy-makers with a better understanding of multicultural education. Within the Community

Awareness and Involvement component, support is provided for activities which increase ethnocultural community understanding of the Canadian educational system and involvement of these communities in their local systems. The Applied Research component is intended to stimulate increased research aimed at the evaluation of materials and programs in use in multicultural education.

In conclusion, the federal government in recent years has committed substantially increased funding to multiculturalism programs. For 1984-85, the amount designated for multicultural education is $1.7 million. Together with the enshrinement of multiculturalism in Canada's Charter of Rights and Freedoms in 1982, this increased funding suggests a commitment to resolve some of the "persistent ambiguities" with respect to the relationships between language and culture which, critics have charged, characterized the federal multiculturalism policy during the seventies. It is the official position of the government that there are two official languages and a multiplicity of cultures.

4.3 Provincial Government Programs in Support of Multicultural Education

The organization of multicultural education at a provincial level will be described in terms of five categories: the teaching of minority official languages to mother tongue speakers of those languages; the teaching of official languages as second languages to both adults and children; heritage language teaching; multiculturalism in education programs; and Native education. Details will be given of programs in specific contexts both to illustrate general trends and to highlight unique provisions in different provinces and territories.

4.3.1 The Teaching of Official Languages to Mother Tongue Speakers in Minority Contexts

Although minority official language rights are guaranteed under the Canadian Charter of Rights and Freedoms, the implementation of these rights has been controversial in both Quebec and the rest of Canada, and several court cases relating to the interpretation of the Charter are pending. The Charter contains a "where numbers warrant" clause, the interpretation of which is not clearcut. A general overview will be presented and then the Ontario and Quebec situations will be considered in more detail since these provinces contain the largest numbers of French and English minority populations.

Currently, as noted earlier, only New Brunswick is officially bilingual with respect to all government services. Considerable pressure has been exerted by the federal government (and by Francophones) on the Ontario government to follow the New Brunswick model and become officially bilingual. However, Ontario is adopting a policy of gradualism by extending government services in French. Manitoba is officially bilingual with respect to the courts and the legislature but this is a moot point at the moment because there is a challenge before the Supreme Court of Canada about the constitutionality of the laws being in English only. Official bilingualism at a provincial level is also rejected by Quebec despite the fact that more than ten per cent of the population is Anglophone. This is justified by the Quebec government on the grounds that the French language must be protected because of its precarious position within a predominantly English North American context. The very different social and historical situation of English in Quebec as compared to French outside Quebec can be seen in the fact that associations of Anglophone Quebecers formed only in the late seventies with the aim of defending English language rights in the province, whereas minority Francophone associations whose goal is to promote French language rights have existed in most provinces for a considerable period of time.

Since the report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism in the late 1960's, the teaching of French to Francophones outside Quebec has been a priority for both provincial and federal governments. Census data from Statistics Canada have shown a continuous decline in both the proportion of French mother tongue speakers outside Quebec (from 6.0% in 1971 to 5.3% in 1981) and in the proportion of those who speak French in the home (from 4.4% in 1971 to 3.8% in 1981). These trends, however, conceal considerable regional differences. For example, the Francophone population in Alberta increased by almost 40% between 1976 and 1981 (most probably due to an influx of Quebecers as a result of economic expansion), while British Columbia and New Brunswick also experienced gains. However, the numbers of Francophones in other provinces either just held their own or declined.

In view of the overall trend towards assimilation, Francophones outside Quebec have become increasingly vocal in their demands for French language schools and for control over these schools. Provision for separate French schools for Francophones, where numbers warrant, is made in all provinces. In Ontario, the

limitation on the basis of numbers has been removed. In most cases, between 50% and 80% of instructional time in these schools is spent through the medium of French. Evaluations of such programs have generally shown that children's French skills benefit from the intensive exposure to French at no cost to the development of their English skills (see e.g. Hébert et al., "Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains. Saint-Boniface, Manitoba: Centre de recherches du Collège Universitaire de Saint-Boniface, 1976).

However, implementation of provisions for French language education is complicated by the fact that low concentrations of Francophones in many rural areas raise controversial issues regarding the feasibility and cost of separate facilities. These issues can be illustrated by considering the Ontario situation in more depth. Although the legal and educational issues vary somewhat from province to province, the general issues in the provision of schooling for minority Francophone students are comparable in different provinces.

4.3.1.1 Schooling for Francophones in Ontario

Currently in Ontario, there are 295 French-language elementary schools serving approximately 70,000 Francophone students. This number represents about 5.5% of the total elementary school population in the province. In addition, 65 secondary schools offer programs intended for Francophone students; 33 of these are taught exclusively in French (with the exception of "Anglais", taught as a subject), while the remainder are "mixed" schools in that they offer partial programs in French.

Provincial legislation makes it mandatory for school boards to offer French-language education where written notice is presented to the board that a number of French-speaking children resident in the school district have elected to be taught in French and where at least 25 elementary students or 20 secondary students can be assembled for this purpose. Students other than French-speaking students can also be admitted at the discretion of an admissions committee appointed by the board.

Boards are also required to establish French Language Advisory Committees (FLAC) to advise the board with respect to the educational and cultural needs of

French-speaking students and the French-speaking community. The FLAC is composed of nine members - three appointed by the board and six elected by French-speaking ratepayers in the schools district.

Admissibility criteria have been difficult to implement in practice. Francophone parents in some boards have complained about the dilution of the program offered to their children as a result of admitting even a small number of students whose native language is not French. This category, however, includes a substantial number of children of Franco-Ontarian ethnic background, who are not fluent in French but whose parents wish them to be educated through French. The rate of assimilation can be seen in the fact that, according to the 1981 census, only 475,605 of the approximately 800,000 residents of Ontario of French-speaking origin report that French is their mother tongue and that they use it on a regular basis.

The cultural component of the school curriculum is further complicated in some of the French-language schools in the Metropolitan Toronto area where French-speaking immigrants from many parts of the world have settled in recent years.

Considerable financial assistance is available through both federal and provincial government programs to boards that operate French-language schools or instructional units. Boards of French-language elementary schools are granted up to $165 per student additional funds by the Ontario Ministry of Education while, at the secondary level, boards receive $50 per student subject credit in grades 9 and 10 and $55 per student subject credit in grades 10, 11, and 12 (1982 figures).

A variety of additional programs are operated by the Ministry to improve the quality of French-language education. For example, about $2.5 million is available annually to Canadian-based publishers to develop, produce and market French-language learning materials. Special funds are also available for the professional development of teachers in French-language schools and considerable funds are allocated to research on Franco-Ontarian educational issues.

At the tertiary level, six community colleges under the aegis of the Ministry of Colleges and Universities offer varying programs, courses and services in French. Bilingual programs in several universities are also supported by the Ministry of

Colleges and Universities; in two of these universities, French-language teacher education is provided.

Many of the French-language educational programs in Ontario (as in other provinces) are eligible for partial federal reimbursement. For example, in 1978, the Province of Ontario received approximately $23 million in federal transfer payments in respect to minority French-language educational services.

Several factors have contributed to an increase in militancy on the part of Franco-Ontarian communities during the past 15 years. Research has documented the rapidity of assimilation (especially as a result of mixed marriages) as well as relatively poor school achievement and low levels of career aspirations on the part of Franco-Ontarian students. At the same time federal and provincial legislative changes have raised both the status and the political power of Francophone minorities.

An example of this militancy is the dispute in 1980 between the Francophone community in the town of Penetanguishene and both the local school board and ultimately the Ministry of Education. The community demanded a separate French-language secondary school rather than a French-language instructional unit in an otherwise English-speaking school, despite the fact that the number of Francophone students was relatively small and the additional costs of a separate school extremely large. After a strike by Francophone students in which they set up their own separate school and refused to attend the mixed school, the Ministry eventually conceded to their demands. Similar disputes have occurred in other small Ontario communities (e.g. Iroquois Falls and Mattawa).

The current situation where Franco-Ontarians are represented on largely English-speaking school boards is unsatisfactory to many Franco-Ontarians and the issue of how to give the French-speaking community control over French language schools and units has been debated for a number of years. Proposals for creating French-language school boards were recently put forward by the Ministry and are currently being considered.

4.3.1.2 Educational Programs for Anglophone Quebecers

Within Quebec, data from the 1971 census showed that immigrants tended to choose English rather than French as their preferred language. In fact, almost three-quarters of the language transfers by Allophones favoured the English group. In an attempt to slow down the assimilative trend towards English, several political measures were instituted in the mid-seventies by successive Quebec governments. These measures culminated in 1977 with the Charter of the French Language (Bill 101) which (with some exceptions) restricted access to English schools to children of whom at least one parent had received his or her primary education in English in Quebec.

As a result of these measures intended to bolster the French language, the proportion of Anglophones in Quebec dropped from 13.1% to 10.9% in the ten years between 1971 and 1981. Enrolment in English schools dropped 34.3% from 1976 to 1981 compared to a drop of only 13.5% for the French sector. According to the Commissioner of Official Languages

> "The decline is due to a substantial loss of Anglophones in the last half-dozen years, to legislation which restricts access to English schools, and to the fact that as many as 15,000 English-speaking children are voluntarily enrolled in French schools" (1983, p. 34).

This voluntary enrolment in French schools does not include the substantial number of Anglophone students in various forms of bilingual or French immersion programs within the English school systems.

In the past few years English-speaking Quebecers have begun to mobilize themselves to fight what they see as the more unjust provisions of Bill 101. Among the proposals put to the government by Alliance-Quebec, an umbrella organization of Anglophone groups, are full access to English schools and sustained control over its educational institutions.

It is clear that Bill 101 has been highly successful in its major intent, namely, to raise the status and use of the French language and correspondingly reduce the status and use of English. Even if some of the restrictions on access to English schools are relaxed in the coming years, no Anglophone parent will be under any illusion about the necessity of fluent French skills for their children's future

economic mobility. Thus, French immersion programs are likely to be of paramount importance in the English schools of the future.

In conclusion, it is clear that the issue of minority language rights is a volatile one across Canada. The reciprocal political relationship between the situation of Francophones outside Quebec and that of Anglophones within Quebec has come to the fore during the past decade. A major part of the pressure on provincial governments outside Quebec to expand the provision of educational and other services in French to minority Francophones derives from the perception that Francophone rights must be seen to be observed if pressure is to be placed on Quebec to liberalize its language legislation with respect to the use of English. It should be emphasized, however, that despite the controversy surrounding the issue, mother tongue education is generally available both to the majority of Anglophones in Quebec and Francophones outside Quebec.

4.4 The Teaching of Official Languages as Second Languages

4.4.1 Federal-Provincial Cost-Sharing Agreements

A variety of cost-sharing agreements have been negotiated between the federal and provincial governments with respect to the teaching of official languages to both children and adults. Programs for teaching the first official language of the province (i.e. French in Quebec, English in other provinces) are intended to help recent immigrants acquire communication skills in English or French (in Quebec) in order to facilitate their active participation and responsible citizenship within Canadian society. Federal involvement in these programs takes two major forms. First, the Canada Employment and Immigration Commission funds full-time (six hours a day, five days a week) language training for bread-winners up to a maximum of 30 weeks. The bulk of the cost of these courses is borne by the federal government but partial provincial support is also provided by Departments of Manpower and Advanced Education. The second form of federal involvement in the teaching of official languages to newcomers is through partial funding by the Secretary of State of part-time English- or (in Quebec) French-as-a-second-language courses. These classes are generally offered through the continuing education programs of local school boards and are also funded by provincial Ministries dealing with education, citizenship, and culture. The Secretary of

State also provides support for associations and organizations concerned with the teaching of official languages and the integration of immigrants (e.g. TESL Canada).

In addition, cost-sharing agreements exist for teaching the minority official language (i.e. English in Quebec, French in the other provinces). These agreements were initiated in 1970 in response to the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism and consist of both "formula" and "non-formula" funding. Under formula funding, the federal government transfers to the provinces a proportion of the provincial per student cost for each student studying in the second (minority) official language. Up to December 1983, this consisted of nine percent of the provincial per student cost for each student studying in the second official language on a full-time basis (defined as 75% of the time in the language at the elementary level and 60% at the secondary level) and five percent of the provincial per student cost for each student studying French (or English in Quebec) as a second language. Additional formula grants are provided for post-secondary institutions that instruct through the medium of a minority language. However, a new three-year federal-provincial agreement on official languages in education signed in December 1983 calls for bilateral financial negotiations between the federal government and each province, thus allowing for tailor-made programming to suit regional needs.

The federal government also provides partial funding on a non-formula basis for specific projects such as bursaries for post-secondary students and second language teachers to take courses to improve their skills. One of the more innovative projects funded through non-formula payments to the provinces is the "second language monitor" program which enables post-secondary students to attend university in their second language and work part-time (six to eight hours per week) as monitors or assistants in second language classrooms.

4.4.2 Language Teaching Programs for Newcomers

4.4.2.1 Adults

During the seventies, Canada accepted large numbers of refugees from a variety of geographical and ethnocultural origins, ranging from the Ugandan Asian

settlement in 1972 to the more recent influx of Southeast Asian refugees. Although services for teaching English or French to immigrants and for assisting in their integration into Canadian society had been expanded greatly during the sixties, a clear need was recognized for increased coordination of voluntary and publically-funded agencies in order to deal effectively with massive and unpredictable influxes of refugees.

Thus, both federal and provincial governments have devoted considerable attention during the past decade to planning coordinated approaches to the delivery of newcomer services. As noted earlier, much of the cost of providing language training for newcomers is transferred to the provinces by the Federal Secretary of State Department and by the Employment and Immigration Commission. Provincial governments have also made significant financial contributions and have implemented a wide variety of programs in cooperation with voluntary agencies.

In British Columbia, for example, the Continuing Education Division of the Ministry of Education issued a policy statement in August 1980 on the provision of adult basic education programs including English language training. This statement stressed the Department's commitment to the coordination of services both within the province and with other provinces and the federal government. It also made a commitment to overcome financial and other barriers to participation in language training programs (e.g. through the provision of child care services for students).

In Alberta, the coordination of activities related to newcomer settlement is the responsibility of the Settlement Services division of the Alberta Department of Manpower. Its function is to help other agencies and individuals to identify needs and to develop and deliver services for newcomers.

In Saskatchewan, a central committee of seven government Departments was recently formed by the Department of Advanced Education and Manpower to coordinate and increase access to provincial and federal programs related to settlement and adaptation.

In Manitoba, an ESL Advisory Committee exists to facilitate regular communication among agencies concerned with ESL for children and adults. The

committee also advises the Department of Education with respect to ESL instruction. The diversity of agencies involved in the provision of services can be seen from the composition of the committee which draws members from the Department of Education, community colleges, school divisions, the Department of Labour and Manpower, the Department of Cultural Affairs and Historical Resources, the federal Secretary of State's Office for Manitoba, the Faculty of Education of the University of Manitoba, the Manitoba Association of School Trustees, the Manitoba Association of School Superintendents, the Manitoba Teachers' Society, the Canada Employment and Immigration Commission, and the community.

There exist both national and (in most provinces) provincial organizations of professionals concerned with the teaching of the official languages to newcomers. These organizations hold conferences, and produce newsletters and journals (e.g. TESL Talk in Ontario, TEAL Occasional Papers in British Columbia) and are also involved in teacher development activities.

The delivery of ESL instruction to adult newcomers is generally similar across the different provinces. Classes are held in any suitable location, such as a school, church, or community hall. Employers may also arrange for ESL classes in the workplace. In Quebec, the structure is somewhat different. The teaching of French to newly-arrived adult immigrants and to those who may have immigrated in previous years but who did not acquire adequate French skills is carried out through the Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants (COFI). These centres were instituted in 1967 and have expanded considerably since that time. Both full- and part-time courses are offered through the COFI and subsidized day-care for children aged three months to five years is available for those taking full-time COFI courses.

In addition to conventional ESL classes, a number of innovative programs have been initiated in different provinces. For example, in Ontario, a telephone tutoring program for Spanish-speakers called "Help a Friend Learn English" which is operated by volunteers allows students to learn English in their own homes. In many cases, the program involves an exchange of languages in that the volunteer tutor receives instruction in Spanish from the student. In 1982, 168 volunteer tutors were involved in the program and an extension to Chinese-speaking

newcomers was planned. Other innovative programs include the publication of graded newspapers for the use of newcomers. For example, the Manitoba, "Welcome News" which is funded by the Winnipeg School Division No. 1 and the Immigration and Settlement Branch of the Manitoba Department of Labour and Manpower, provides basic information about the educational system, the rights of workers, and life in Canada. The Newcomer Services Branch in Ontario also publishes 12 times a year a graded Enslish newspaper called "Newcomer News" which has a circulation of more than 50,000 per issue. In Nova Scotia, adults and children of Southeast Asian refugee families received English instruction together in family units during their first six months in Canada.

In summary, the past decade has witnessed a large-scale mobilization of both human and financial resources on the part of federal, provincial, and local government agencies, as well as among the voluntary sector, to facilitate integration and the acquisition of official language skills among New Canadians. Although the situation has stabilized since the influx of Southeast Asian refugees in the late seventies, the network of services necessary to respond to possible new influxes has been established.

4.4.2.2 Children

The delivery of French instruction to non-Francophone children in French language schools in Quebec differs considerably from the delivery of ESL instruction to New Canadian children in the other provinces. In the provinces other than Quebec, ESL/D (English as a second language or dialect) instruction is provided by means of a variety of models. Several of the school boards with large numbers of ESL/D students operate self-contained ESL/D classes. Usually after about one year in a self-contained class, the students are integrated into the mainstream with withdrawal or resource room ESL/D assistance continued for another year if necessary. In areas where the concentration of New Canadian students is lower, students tend to be integrated into the mainstream from the outset and generally receive additional assistance through either a withdrawal or remedial program.

Some variations within these basic models do exist. For example, in Prince Edward Island, the provincial Department of Education provided funds to school boards to enable them to hire tutors to work individually or in small groups with

Southeast Asian refugee students. In the Northwest Territories, the approach that has been developed for the teaching of English to Native students is one that integrates core subjects with the language development process. Transitional use of Native languages in the early grades sometimes forms a part of this integrative approach.

In Quebec, however, the situation is complicated by the language legislation (Bill 101) which has increased the numbers of both Anglophone and Allophone children in French language schools. Intensive programs of French instruction for non-French speaking students have existed since 1973. However, because most anglophones attended the English school system, these "classes d'acceuil" were intended primarily for immigrant students. This situation changed after passage of Bill 101 in 1977 in that classes d'acceuil were opened to all students who lacked sufficient proficiency in French. Although initially reluctant to participate in classes d'acceuil, Anglophone parents slowly began to accept the reality of the societal changes in Quebec and the numbers of Anglophone children in classes d'acceuil increased significantly in 1978-79.

However, the structure of linguistic support services changed in 1981 as a result of budgetary cutbacks in the province. The classes d'acceuil for four-year olds were disbanded and a distinction was introduced between classes d'acceuil and clases de francisation. The former classes are intended primarily for children of immigrants who have resided in Quebec for five years or less while the latter are for children who are admissible to schooling in English under the terms of Bill 101 and also, under certain conditions, for children of immigrants who have lived in Quebec for more than five years. The major difference between these two categories of instruction is that the classes d'acceuil involve a full-day kindergarten while classes de francisation involve only half a day at this level. The justification for the lesser amount of time assigned to classes de francisation in comparison to classes d'acceuil is that a large majority of students who are admissible to English education have been born in Quebec and thus are socially and culturally adapted to the Quebec society whereas children of immigrants have both cultural and linguistic adjustments to make.

The net result of these program changes was that the population of students receiving intensive French language support services dropped from 10,296 in

September 1980 to 4,904 one year later. A large majority (72%) of students in classes de francisation are at the kindergarten (5 year old) level whereas more than 80% of those in classes d'acceuil are at either the elementary or secondary levels. This pattern reflects the Anglophone-Allophone division in these classes.

In both types of intensive French language support classes the teacher:student ratio is 1:15 at kindergarten, 1:12 at the elementary level and 1:10 at the secondary level. Children remain in these classes up to a maximum of ten months but may be integrated into regular classes when they are considered to have sufficient French to follow instruction. The goal of the classes is not only to develop children's linguistic and academic skills but also to encourage a positive attitude towards the francophone community. In collaboration with the Ministry of Education, the University of Quebec operates a program of studies leading to a certificate in teaching French in classes d'acceuil and in immersion classes.

In addition to intensive French language classes involving either an entire day or half a day, special withdrawal French language classes are provided for students in situations where there are not sufficient non-French speaking students to make up an entire class. In the case of students admissible to classes d'acceuil, these measures are termed "mesures speciales d'acceuil" while for those who qualify for francisation the term is "mesures particulières de soutien linguistique".

In summary, although many issues continue to be debated in the Canadian context (e.g. how long ESL instruction is required), the infrastructure for the delivery of English (and in Quebec, French) instruction to immigrant children has become well-established during the past decade. The instructional models are relatively well defined, special certification and extensive professional development opportunities exist for teachers, and curriculum and resource materials have become more widely available.

4.4.3 Programs for Teaching the Second Official Language

Two basic forms of second official language teaching exist across Canada. The first consists of programs that teach the second language as a subject (usually for between 20 and 40 minutes per day). These traditional second language programs may start at any grade level. The latter grades of elementary school (i.e. grades

5 or 6) are the most common but there has been pressure to lower the starting age to kindergarten or grade 1 from groups such as Canadian Parents for French (a national organization of parents whose goal is to promote opportunites for acquiring French language skills). In Quebec, the teaching of English as a second language begins in grade 5.

The second major form of language teaching consists of French "immersion" programs which involve teaching children from English (or heritage language) backgrounds through the medium of French for a considerable period of the school day. Early, intermediate, and late immersion programs can be distinguished; the first involves the total or predominant use of French as an instructional medium from kindergarten, with English language arts instruction introduced between grades 2 and 4 and a gradual increase of instructional time through English to about 50% by the end of elementary school.

Intermediate immersion involves 50% - 100% of French-medium instruction beginning in grades 4 or 5, while late immersion is similar with the exception that French-medium instruction begins at the grade 7 level or later.

Immersion programs began in the Montreal area in the mid-sixties and have spread rapidly across Canada during the seventies and eighties. Currently, 114,928 students or 3.2% of total school enrolment attend some form of French immersion program (see special issue of Language and Society, No. 12, 1984, on "The Immersion Phenomenon"). The province with the highest absolute enrolment is Ontario with more than 50,000 (3.2% of total enrolment), but proportionately, Quebec and New Brunswick have the highest enrolment with 12.8% and 8.8% respectively.

An important contributor to the spread of immersion is the fact that a large number of evaluations have demonstrated that students acquire fluent (although less than native-like) French skills at no cost to the development of English or subject matter competence (for a review see M. Swain and S. Lapkin, "Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study" Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1982). The effectiveness of immersion contrasts with the generally disappointing results obtained from more traditional second language programs.

The popularity of immersion has led to controversy, however, with overall declining enrolments leading some English monolingual teachers to fear for their jobs and parents who desire English language education for their children to be concerned lest immersion "take over" neighborhood schools. Thus, provincial governments and local school boards have tended to be cautious in encouraging the spread of immersion and only in Manitoba and New Brunswick is immersion a right (given a minimum enrolment) rather than a privilege. No English immersion programs for Francophones exist in Quebec because they are prohibited by provincial educational legislation.

4.5 Heritage Language Teaching

Three major types of provision for heritage language instruction can be distinguished: first, bilingual programs within the regular public school system involving the use of a heritage language as a medium of instruction for about 50% of the school day; second, programs funded by provincial governments and administered by local school boards in which the heritage language is taught as a subject either within the regular school day or after school hours; third, full- or part-time programs operated by the ethnocultural communities themselves, usually with federal and sometimes provincial government financial support; the full-time programs constitute private schools while the part-time programs are generally offered on Saturday mornings or after school on week days. Each of these types of program will be considered in turn.

4.5.1 Bilingual Heritage Language Programs

In 1971 Alberta became the first province to legalize languages other than English or French as mediums of instruction in the public school system, largely as a result of pressure from the Ukrainian community. Saskatchewan followed in 1978 and Manitoba in 1979. Currently, Ukrainian bilingual programs involving up to 100% instruction through the heritage language in kindergarten and up to 50% thereafter are in operation in all three provinces and are financially supported by provincial governments. Hebrew and German bilingual programs also exist in Alberta and Manitoba. Bilingual English-Chinese and English-Arabic programs were recently (September 1983) established in the Edmonton Public School Board in Alberta. This board currently operates elementary bilingual programs involving

five language groups (Ukrainian, German, Hebrew, Chinese, and Arabic) with the leading Ukrainian class now in grade 10 (see J. Jones, "Multilingual approach reflects Canadian mosaic", in Language and Society, 1984, No. 12, p. 33-38).

The Ukrainian programs have been evaluated in both Alberta and Manitoba with very positive results. Essentially, children acquire considerable proficiency in the heritage language at no cost to their development of English or other academic skills. Thus, the findings are analogous to those of French immersion and minority Francophone program evaluations.

The major problem that exists for these programs relates to their relatively low enrolments (as a result of the fact that the participating ethnocultural groups often tend not to be concentrated in particular urban and rural areas) and the unwillingness of some school boards to assume responsibility for operating the program (see e.g. Globe and Mail, March 19, 1984, "Popularity Can't Preserve Heritage Class" which describes the elimination of a successful Ukrainian-English program by a school board in Manitoba after the kindergarten year because of fears of increased costs in subsequent years). However, these enrichment bilingual programs are unique in North America and demonstrate the educational feasibility of such an approach.

4.5.2 Heritage Languages as Subjects of Instruction within the Public School

In most provinces a limited number of modern languages other than French and English have been offered at the secondary level as optional subjects. For example, in Saskatchewan, a second language requirement was introduced in 1967 for grades 7-9 students and German and Ukrainian curriculum committees were established in the following year in order to develop programs in these languages. In Manitoba, secondary programs in heritage languages have existed since the 1950's and elementary programs that teach the language within the regular school day were introduced in the seventies. In the 1982-83 school year, the total number of Manitoba students (K-12) enrolled in all heritage language programs, involving ten languages, was 14,424, which represents about 7.5% of the total school enrolment. Of this number almost 800 were in bilingual programs.

In terms of numbers, the most extensive program for teaching heritage languages exists in Ontario. In 1977 the Ontario Ministry of Education instituted the Heritage Languages Program (HLP) under which 100% funding is provided for two and one half hours per week of heritage language instruction to school boards who agree to implement a program in response to a request from community groups. A central aspect of the HLP is that the instruction must take place outside the regular five-hour school day. This allows for three basic options, namely, on weekends, after the regular school day, or integrated into a school day extended by half-an-hour.

School boards that agree to implement a heritage language program are responsible for providing curriculum and hiring, supervision, and training of instructors. Since the HLP is offered under the Ministry's Continuing Education program, instructors need not have Ontario certification. Thus there is wide variability in the qualifications and experience of instructors, as well as in the quality of instruction. Community involvement is central to the structure of the HLP and instructors must be approved by parent advisory committees for the different language groups before they can be hired by the board.

In the initial year of the HLP (1977-78) almost 53,000 students were enrolled and the numbers have continued to increase substantially since that time. In 1981-82, 81,993 students representing 49 different language groups were enrolled in 63 school boards.

This represents almost one-third of the total number of school boards in the province.

The general aim of the HLP is to improve the quality of the educational experience and family life for those ethnic groups wishing to maintain their native language. According to the information pamphlet on the program (Ministry of Education, no date), the opportunity to develop heritage language reading, writing and speaking skills will:

- enhance the students' concept of themselves and their heritage;

- improve communication with parents and grandparents;

- prepare students to use heritage languages in the Canadian context;

- allow students to use skills and concepts they already possess;

- provide experiences in learning that may prove a valuable basis for credit courses at the high school level;

- encourage all students to develop new language skills that will help them to function more effectively in Canada's multicultural environment as well as in the international community.

The initial reaction to the HLP from many Anglo-Canadians (and many regular program teachers) was one of anger; fragmentation of the community and perpetuation of minority students' difficulties in learning English were viewed as probable results, and the use of public funds on a program that appeared to many as both socially and educationally ill-advised was especially irritating in an era of fiscal restraint. Some major boards (e.g. the Scarborough Board of Education in Metropolitan Toronto) have refused to implement the program despite considerable pressure from ethnocultural community groups while controversy continues in other boards (particularly the Toronto Board of Education) over attempts to integrate the program within an extended school day.

In Quebec, the Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO) was announced in 1977 and classes in Greek, Italian, and Portuguese were introduced on a trial basis in November 1978 in seven schools of the commission des Écoles Catholiques de Montreal. The PELO involves the teaching of heritage languages within the regular school system for approximately 100 hours per year. The classes are generally offered for 30 minutes per day within the school's daily timetable. The Ministry of Education covers the cost of teachers' salaries and teaching materials and also develops the curriculum and teachers' guides for each of the languages offered. The Ministry also helps provide periodic professional development workshops to assist teachers in implementing the program.

Although for a time the PELO was offered only in French language schools, it has been available in both English and French educational sectors since 1982. The extension of the program to English schools in 1982-83 more than doubled the

1981-82 enrolment of 750. A Spanish program has joined the original three languages, and programs in Laotian, Vietnamese, Cambodian, and Chinese were implemented in 1983-84. It is envisaged that programs will continue through the secondary school.

As with the Ontario HLP, the PELO has generated considerable controversy, from initial suspicion on the part of ethnocultural groups in the wake of Bill 101, to a recent backlash from Francophone parents with regard to a proposed Arabic program in a French public school (see Globe and Mail, November 22, 1982). At a political level, the PELO clearly forms part of a strategy to integrate ethnocultural communities into a Francophone Quebec society.

4.5.3 Heritage Language Programs Operated by Community Groups

Although full-time private ethnic schools exist in several provinces, only in Quebec are they subsidized for a substantial proportion (80%) of their operating costs by the provincial government. There are currently 27 such schools in Quebec (23 Jewish, 2 Greek Orthodox, and 2 Armenian). They receive the same treatment from the provincial government as English and French schools in the private sector, a major requirement being that a substantial proportion of the time must be taught through the medium of French. Research studies conducted within the Jewish system suggest that these schools are highly effective in developing trilingual skills among their students (see F. Genesee, G.R. Tucker, and W.E. Lambert, "An experiment in trilingual education: Report 4", Language Learning, 1978, 28, 343-365).

The numbers of students in supplementary schools operated by communities on evenings or weekends varies considerably across provinces. In 1982-83 more than 100,000 students were enrolled in schools supported by the federal Cultural Enrichment Program. More than half of these students were in Ontario while about 22,000 attended schools in Quebec. The Atlantic Region and New Brunswick accounted for 1,359 students while the remainder were in the Prairie provinces and the Pacific Region. In addition to the federal government's financial support, provincial government support is provided for supplementary schools in the prairie provinces and in Quebec. In Quebec, for example, the provincial government's contribution has grown from $145,000 in 1980-81 to

$250,000 in 1982-83, which represents about ten per cent of the operating costs of the schools, a similar amount to that contributed through the federal Cultural Enrichment Program.

In conclusion, during the past five or so years there has been a rapid expansion of heritage language teaching provision in most parts of Canada. Both federal and provincial funds have contributed to this expansion, although, as foreshadowed by the Majority Attitudes Study in 1977, public opinion is divided on the merits of government support for heritage language teaching, particularly within the regular school system. As yet, no national association of heritage language educators exists, but provincial associations have been formed in several provinces. These associations hold regular conferences and publish newsletters; one association, the Manitoba Association for the Promotion of Ancestral Languages (MAPAL), has recently (Spring 1984) begun publication of a journal (The Manitoba Heritage Review). Thus, consolidation of the progress that has been made is taking place and further expansion of provision is likely. However, controversy in relation to this provision will undoubtedly continue.

4.6 Multiculturalism in Education

In response to the federal multiculturalism policy, provincial governments and local school boards set up Task Forces or Work Groups to formulate policies and programs with respect to the cultural diversity in their respective jurisdictions. The extent of the reorientation implied by the recognition of multiculturalism was expressed in the Toronto Board of Education's Work Group Draft Report on Multiculturalism published in 1975:

> "The shocking recognition for the Board of Education for the City of Toronto is that within the space of a decade its CULTURAL BASE HAS BECOME INCOMPATIBLE (emphasis original) with the cultural base of the society which supports its endeavor" (p. 5).

The policies and programs that have been developed to realign the cultural base of school programs with those of communities at both provincial and local school board levels have focused on issues such as textbook bias, multicultural materials development, race relations, school-community relations, and training of personnel. Most of the large urban school boards have appointed Consultants to implement and coordinate activities in these areas. A brief sample of some of these programs is provided below.

Virtually all provincial and territorial governments have established committees to monitor teaching materials for bias and stereotyping. Extensive professional development activities have also been carried out to help educators become sensitive to stereotyping in textbooks and other classroom materials. For example, in Saskatchewan, personnel from the provincial Department of Education, the Saskatchewan Human Rights Commission, the Saskatchewan Teachers' Federation, and the Saskatchewan School Trustees Association developed a package of exercises, known as Project T.A.S.C., designed to develop "teacher awareness of stereotyping in the classroom". Similarly, the Winnipeg School Division No. 1, developed a "Multicultural Priorities Game" for administrators, teachers, and other educators, consisting of a round-table exchange of philosophies and goals in multicultural education. In Ontario, the Ministry of Education has published a booklet entitled "Race, Religion, and Culture in Ontario School Materials" which contains suggestions for authors and publishers on the avoidance of bias and/or stereotyping in learning materials.

With respect to Multicultural learning materials development, the primary approach adopted by provincial Ministries of Education and local school boards has been to develop resource materials to help teachers integrate multicultural themes and issues into existing programs in subject areas such as social studies and history. In the Ontario Ministry of Education's Curriculum Ideas for Teachers series, for example, documents have been developed on "Canada's Multicultural Heritage" and on "Multiculturalism in Action". The Ministry also published in 1983 a resource guide for teachers on Black Studies. Specific materials for enhancing students' understanding and appreciation of Canada's cultural diversity have also been developed. For example, in Nova Scotia, the Department of Education has produced material in kits to be included in program areas related to the Blacks and Micmac Indians.

Improvement of race relations and combatting prejudice and discrimination, in particular against Native groups and visible minorities has been a priority in all provinces. In Ontario, for example, in 1983, a poster outlining the government's policy statement on race relations was distributed widely (62,000 copies) to schools, colleges, and universities across the province. At the same time the Ministry of Education encouraged school boards across the province to develop their own race relations policies and programs. Some of the large multi-ethnic

boards already had policies and programs in effect as a result of Work Group reports on multiculturalism and race relations. For example, in the Toronto Board of Education the Equal Opportunity Office includes an Advisor on Race Relations and committees concerned with race relations have been formed at the central board level, area level and school level.

Among the projects dealing with race relations initiated by the Ontario Ministry of Education in cooperation with school boards is a five-day multicultural, multiracial Student Leadership Seminar. This program is designed to develop leadership skills among secondary school students from a variety of racial backgrounds with an emphasis on multicultural and racial understanding.

A variety of programs have been initiated at federal, provincial and local levels to increase community awareness and participation in the educational system. Many school boards in multi-ethnic areas have provided extensive translation and interpretation services in the major languages represented in the board. In addition, school-community liaison departments work to facilitate communication and resolve difficulties between schools and communities. For example, in the North York Board of Education in Metropolitan Toronto, a Multicultural Unit carries out a wide variety of support and liaison functions to schools in their interaction with the multi-ethnic population of children and adults served by the board.

One of the unique activities carried out by the consultants within the Multicultural Unit is the provision of an assessment and monitoring service for all newly-arrived immigrant or non-English-speaking students. The initial educational assessment of students is carried out in their own language either by the multicultural consultant or by a Trained Assessment Translator who carries out assessments under the supervision of the consultant for groups whose numbers are too small to warrant a full-time consultant. Many of these Assessment Translators are instructors in the board's heritage language program.

Considerable emphasis has been placed in school systems across the country on the training of teachers with respect to the implementation of multicultural concepts within the classroom setting. Undergraduate and graduate courses in multicultural education are offered in universities across the country. In the

large urban boards, teacher in-service workshops are held regularly on issues related to multiculturalism. Conferences and seminars are also frequently organized by national, provincial, and local multiculturalism associations with funding assistance from both federal and provincial governments. Journals and newsletters directed at communities and educators help to disseminate information related to multiculturalism and ethnic studies.

In conclusion, the attempts by educators in the seventies to conceptualize the meaning of the term "multiculturalism" and its implications for classroom practice appear to be bearing fruit in the form of specific initiatives and programs in the eighties. Materials and guidelines related to multicultural education have been developed, innovative programs have been implemented, and the opportunities for the exchange of views and information have greatly increased during the past five years.

4.7 Native Education

Although the largest absolute numbers of Native peoples live in British Columbia and Ontario (more than 200,000 in each province representing 8.8% and 2.7% of the respective provincial populations), the concentration of Native peoples as a proportion of the population is greatest in the Northwest Territories (80%) followed by the Yukon (45.7%), Saskatchewan (19%) and Manitoba (16.7%) (see V. Valentine, "Native Peoples and Canadian Society: A profile of issues and trends", in R.Breton, J.G. Reitz, and V. Valentine, Cultural Boundaries and the Cohesion of Canada. Montreal: The Institute for Research on Public Policy, 1980.)

Although traditionally, issues related to status Indians, including education, have been the responsibility of the federal government, the federal government in 1969 proposed a devolution of responsibility for Native affairs to the provinces. This proposal generated strong opposition from Native groups whose leaders were able to convince the federal government in 1970 to fund Native organizations and establish a consultative process on policy. Three national Native associations along with thirty provincial or regional affiliates were recognised and funded separately by the Department of the Secretary of State. The three national organizations are the National Indian Brotherhood, consisting of status Indians, the Native Council of Canada, comprised of Métis and non-status Indians and the

Inuit Tapirisat of Canada. In 1977, funding for salaries, office operations, and travel amounted to about nine million dollars.

In the early 1970's, the federal government agreed to the principle of Native control of education for groups that were under its jurisdiction. However, it still pays the full cost of elementary and secondary education for status Indians and Inuit and provides grants for those qualified to attend post-secondary institutions. No special provisions are made for Métis and non-status Indians by either federal or provincial governments, although several provinces operate programs aimed at helping Native students achieve educationally.

Native students have been characterized by considerably lower levels of educational achievement within the mainstream school system. For example, in 1971, 64% of status Indians over fifteen years old had grade 8 or less, compared to only 33.5% of the same age segment in the general population; only 2.7% had some post-secondary education compared to 18.6% of other Canadians. Similar evidence of disporportionate school failure is found for Métis and non-status Indians. The drop-out rate among Native students has been about four times higher than for the general population.

Several surveys (reported in Valentine, 1980) reveal a trend for decreased use of Native languages. For example, between 1951 and 1971, there was a decline from 87% to 57% in Native people who claimed a Native language as a mother tongue. Data on language use patterns also suggest that a rapid shift to English is taking place, particularly in urban areas.

A variety of special measures have been implemented in different provinces and regions in order both to help Native children achieve educationally and maintain their cultural and linguistic heritage. For example, in the Northwest Territories, educational policies endorse multiculturalism as a dimension of the entire curriculum and special efforts have been made to train Native teachers.

The policy on Native language use in the Territorial schools developed in 1981 advocates and supports the use of Native language programs in the schools following the involvement of the local community in the choice of program to be implemented. Extensive work has also been done by the Territorial Department

of Education to develop programs to teach Native languages. In areas where Inuktitut (a language of the Inuit) is the first language, Native language programs are being offered to students from kindergarten to grade 9 and in many schools Inuktitut is used as a language of instruction for the first several years of schooling. In other areas, especially many Dene areas where the Native language has been lost to some degree, programs of language instruction are being provided to reinforce the existing level of language use or, in some cases, to teach the Native language as a second language.

Similarly, in the Yukon, instruction in Native languages is offered on a daily basis up to and including grade 6. The languages taught are Tlingit, Loucheux, Southern Tutchone, Northern Tutchone, Han, and Kaska.

In most of the provinces Native languages are taught within the public school system and some bilingual programs involving Native languages have been instituted. Universities, in cooperation with provincial and federal governments, have instituted special teacher education programs intended for Native students. For example, a Native Indian Teacher Education Program is in operation at the University of British Columbia and, in Alberta, Project Morningstar, operated by the Blue Quills school and the University of Alberta, also trains Native teachers. Similarly, among the projects developed in Ontario is a two-year Native Teacher Education Program offered at the Faculty of Education, Lakehead University, Thunder Bay. In the four years since the program began in September 1979, 45 people of Native ancestry have graduated and received an Ontario Teacher's Certificate (Primary-Junior Specialization). A similar program is being offered at the University of Western Ontario. In Quebec, former Inuit teacher aides from the Eastern Arctic are trained as teachers at McGill University and in Nova Scotia a similar program is operated at the Nova Scotia Teachers' College for Micmac teacher aides.

In several of the provincial governments, a Native Education Branch exists within the Department of Education to administer programs and policies and to consult with agencies concerned with Native education. For example, in Manitoba, the Native Education Branch administers a special high school program in which students may receive a language credit for oral proficiency in a Native language. Similarly, in Ontario, the Native Community Branch within the Ministry of

Citizenship and Culture works with Native communities to promote the development of self-reliance and full participation in the life of the province on the part of Native peoples.

In Quebec, the provincial cultural policy regards Amerindian and Inuit peoples as autonomous nations living within Quebec rather than as ethnocultural communities. Thus, these nations were exempt from the regulations of Bill 101. The provincial educational policy with regard to Native peoples is to permit Native control over the education of their children if such is desired by particular groups. As expressed by the Conseil Supérieur de l'Éducation

> "ils peuvent décider d'agir seuls et de prendre leurs écoles en charge, ou s'ils veulent établir des communications avec le ministère de l'Éducation, elles doivent se faire dans les limites qu'ils ont fixées eux-mêmes" (L'éducation interculturelle: Avis au ministre de l'éducation. 1983, p. 7).

As of 1983, eight Amerindian communities had taken control over their own schools while among the Inuit, the Kativik School Board administered educational programs in the majority of villages.

In the Atlantic provinces, some Departments of Education have instituted programs aimed specifically at improving the academic success of Native students by attempting to increase the compatibility between home and school. For example, in 1982-83 more than one thousand students in Newfoundland and Labrador participated in Native Peoples programs designed to promote Native language and culture within the school context. In Nova Scotia, the Department of Education has produced a film series on Micmac life in early Nova Scotia. A three-year Micmac Teacher Education Program at the Nova Scotia Teachers College has also been instituted to help former Micmac teacher - aides to become qualified as regular teachers. In Prince Edward Island, Micmac students and communities participated in the development of grade 6 history materials which were distributed to schools throughout the province.

In summary, this brief sketch illustrates the variety of programs in operation across the country aimed at increasing the educational success of Native students in the mainstream educational system and helping them maintain or acquire their ancestral languages. However, the problems of underachievement among Native

students derive from complex historical and socio-economic causes and have been seriously addressed only during the past 15 years. Thus, fast solutions to these problems are unlikely.

5.0 MAJOR ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS OUTSTANDING

There has been considerable progress in multicultural education in Canada in the past decade, and there still remains much to be done. In this section, a brief overview is given of major achievements and of the problems that remain unsolved.

5.1 Legal Instruments

Several major pieces of legislation have been passed which reflect a concern for cultural diversity and freedom from discrimination. One of the most recent but most notable is the Constitution Act of 1982 which contains the Canadian Charter of Rights and Freedoms. Several clauses in the Charter refer directly to aspects of culture, language, and heritage that have been discussed in this paper. Equality rights are guaranteed "without discrimination based on race, national or ethnic origin, colour, religion, sex, age or mental or physical disability" (Clause 15(1)). Affirmative action programs are not precluded by this clause. In addition, English and French are stated to be the official languages in Canada, with equality of status and rights in all institutions of the Parliament and government. Citizens of Canada who have been educated in French or English as a minority language have a right to have their children educated in that language where numbers warrant.

The Charter also guarantees that existing aboriginal rights cannot be abrogated by the Charter. Finally, the Charter is to be interpreted "in a manner consistent with the preservation and enhancement of the multicultural heritage of all Canadians" (Clause 27).

The other major legislative instrument at the federal level that is related to multicultural concerns is the Canadian Human Rights Act, passed in July 1977. It is basically aimed at protecting individuals from discrimination in federal government departments and agencies and businesses under federal jurisdiction. The individual who feels discriminated on the basis of race, national or ethnic origin, colour, religion, age, sex, marital status, conviction for an offence later pardoned, or physical handicap can lodge a complaint with the Canadian Human Rights Commission. The Human Rights Act also protects an individual's privacy in relation to personal information stored in government files.

At the provincial level, there is human rights legislation which pertains to areas not under federal jurisdiction. Each of the provinces has anti-discrimination legislation, but some provinces have much more active Human Rights Commissions than others. In British Columbia, the Human Rights Commission has recently been disbanded because of government spending cutbacks. Because human rights offices are usually lodged in a Department of Labour, there is not a direct official connection between human rights issues and schooling.

Several provinces such as Alberta and Ontario have published multicultural policies, but the Saskatchewan Multicultural Act of 1974 is the only provincially legislated policy. The purposes of the Act are:

> "to encourage groups to increase the opportunities available to them to learn about the nature of their cultural heritage and to learn about the contributions of the cultural heritages of other multicultural groups in the province".

Several provinces are working on position papers for a policy of multiculturalism, but these have not yet been made public. In the Yukon and Northwest Territories, the situation is complicated by the recent negotiations over native land claims and the future of the North.

The provincial pieces of legislation which pertain most directly to multiculturalism are the Education Acts which contain provisions concerning the language of instruction in the schools. Both English and French are the official languages, but the provisions for whichever is the minority language vary across provinces. There has recently been pressure from citizens' groups for provinces to accord minority official language education as is promulgated in the Charter of Rights. This is by no means a reality in all provinces. The place of third languages in the schools also varies across provinces. In Alberta, Saskatchewan, and Manitoba, it is permissible to use a third language for up to 50% of instructional time, but in other provinces there is less provision.

In the educational legislation, there is very little direct reference to multicultural concerns, and program adoption is usually voluntary. There is no compulsory multicultural education component in provisions governing teacher certification in the provinces.

At the municipal level, several cities in Canada have passed official multicultural policies. Vancouver, Saskatoon, Edmonton, Winnipeg, and Toronto are active in the areas of multiculturalism and race relations. Several municipalities have race relations committees, and perform a task of public education in these areas.

5.2 Major Achievements

5.2.1 Language

While much remains to be done, there have been significant advances in the recognitition of cultural diversity in Canadian schools. The first to be discussed is that of advancement in the teaching of the official languages. Since multiculturalism was advocated "within a bilingual framework", it is important to note that significantly more Anglophone children are receiving French instruction in elementary schools than were fifteen years ago, as a result of the federal-provincial agreement on funding. Moreover, over 100,000 children across Canada are now enrolled in French immersion programs. For parents across Canada who wish it, however, there is significantly more television programming and reading material (for children) available in French. However, at the secondary level there has been a decline in the numbers of students taking French as an optional subject. Moreover, in Quebec the recent language legislation has increased the emphasis on unilingual French instruction.

The provision for instruction in English or French for immigrants has also increased. There are now well-established programs in all provinces for newcomers, both as adults in vocational training or evening classes, and as pupils in the regular school system. There has also been an improvement in the coordination of immigrant services among the various ministries and departments of each provincial government. Translation and interpreter services are available, and many government notices are printed in several languages. This practice is also common in large municipal governments and school boards.

Teaching of heritage languages is one of the most evident changes in education since 1971. There are well-established heritage language (bilingual) programs in the regular school day in Alberta, Saskatchewan, and Manitoba. While these programs are not numerically large, the model of education which they present is

an achievement and inspires emulation. In Ontario, the teaching of heritage language is more numerically significant, with a total of 85,000 children participating in the 1982-83 year. Approximately one third of these classes are held in the regular school day, and the rest are on weekends and after school. In Quebec, the PELO program with instruction in heritage languages in a French-speaking context is well-established. In all of the other provinces, heritage languages are generally taught by community ethnic schools, some of which are supported by provincial and/or federal government funds.

Lastly, the teaching of native languages has developed in this period. Curriculum materials and readers have been created in the Northwest Territories in Inuktitut, Chipewyan, Slavey, Loucheux, and Dogrib. In the Yukon, instruction is given in Tlingit, Loucheux, Southern Tutchone, Northern Tutchone, Han, and Kaska. In the various provinces, increasing attention has been given to the language and culture of Native peoples.

5.2.2 Multicultural Policy Formulation

There has been a continued effort in the provinces to formulate and develop multicultural policy. While not all the provinces have developed official multicultural policies, there has been significant effort made to formulate programs and policy (see section 2.0). Several of these new policy statements are awaiting release.

At the level of professional associations, the task of policy formulation is proceeding apace. The Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education, a national voluntary association of educators and community workers, has drafted a policy. Each provincial association affiliated with CCMIE is responsible for its own policies. The national teachers' organization, the Canadian Teachers' Federation, and some affiliated provincial teachers' associations have passed resolutions in support of multicultural education. Various municipalities across Canada have passed multicultural policies, and several major school boards have formulated very comprehensive multicultural and race relations policies.

5.2.3 Curriculum Development

There has been curriculum development in materials for teaching languages and in the various subject areas. Moreover, there has been serious consideration given to the portrayal of ethnic and racial diversity in all curriculum materials. Guidelines are also available for teachers concerning the enhancing of their teaching through making multiculturalism an ethic that pervades the entire curriculum. The effect of multicultural curriculum development has been felt in programs in French language; English as a Second Language, native language, native studies and social studies; heritage language; elementary social studies; secondary history, geography and social studies; art, music and drama; and extracurricular sports and cultural activities.

5.2.4 School and Community Services

There has been an increased effort to reach parents in the multicultural community. Large city school boards have immigrant reception services for students and school-community liaison officers who communicate with parents and transmit their concerns to the schools. School notices are sent home in several languages, and translators and interpreters are available at home and school association meetings and at parent-teacher interviews. In the Yukon, there are school-community workers funded by the Council of Yukon Indians who work for closer liaison between home and school.

5.2.5 Teacher Training

There has been a marked increase in the amount of training available for teachers, both pre-service and in-service. Courses in cross-cultural education, ethnic and minority relations, language teaching methodology, native studies, counselling, and immigrant assessment are available at most provincial universities. Chairs of ethnic studies are also found at several universities. Graduate courses in multicultural education and related subjects are available. Teacher in-service workshops are conducted regularly by large boards of education. Annual conferences are held by the provincial professional associations in ESL, FSL, heritage language, multicultural education, and other related fields. However, all of these activities are voluntary, and there are still many teachers in each province who do not participate in them.

5.2.6 Race Relations

Several large urban school boards and municipalities have conducted their own research into race relations and discrimination in their own systems and have formulated policies. Some provinces, e.g. Ontario, have proclaimed official race relations policies. The House of Commons Special Committee on the Participation of Visible Minorities in Canadian Society held hearings across Canada and recently published a report Equality Now wherein thirteen recommendations directly address the issue of multicultural education. Provincial inquiries, such as the Alberta Committee on Tolerance and Understanding, have also been held in order to hear public opinion on the role of education in alleviating these problems. Various human rights commissions have also played a leading role in bringing these issues to public attention. Whereas earlier definitions of multiculturalism tended to concentrate more on cultural retention, the concept now is tending more towards an emphasis on intercultural and interracial understanding.

5.2.7 Immigrant Reception

Canada's immigration flow is not as heavy now as it was in the decades following World War Two, but procedures for receiving immigrants have improved.

Reception centres which provide initial orientation and information on housing, employment, and education exist in many areas. Language training is provided for children and is available for adults. Large school boards have immigrant reception, assessment, and placement programs for students. Various provincial ministries such as manpower, culture, education, and community and social services have regular communication on issues affecting immigrants. Voluntary multicultural centres have been established in many areas both to assist immigrants and to foster cultural development. Associations of these centres exist in some provinces.

5.3 Main Obstacles Remaining

As in any country, the main obstacles remaining are political, administrative, financial, and sociological. However in spite of such obstacles, much progress has

already been made and continues to be made. The obstacles themselves are part of the fabric of any complex society and are not necessarily a deferrent to further progress in multicultural education.

The political obstacles that remain are ones mainly to do with granting group rights rather than individual rights. The Charter of Rights and Freedoms granted individual rights, but the entrenchment of language rights of Francophones as official policy in English-speaking provinces or of the Anglophones in Quebec is very difficult.

The further extension of Native rights with regard to language and land claims is also politically unpopular. The alteration of education legislation to allow more third-language teaching in elementary schools or to establish it as a legitimate part of the school day is causing much political friction at the present time. In brief, any political move which gives any group substantial "privileges" in the eyes of others is unpopular. The current political climate is that no national political party wishes to be identified strongly with a radical definition of multiculturalism.

The administrative and financial obstacles have been referred to throughout this paper. The federal-provincial division of powers between language and education constitute one such obstacle. The division among provincial ministries of education, culture, community and social services, and manpower constitute another. The division at the school board levels between concerns of the regular curriculum, concerns of continuing education (e.g. ESL, heritage language), and concerns of school-community liaison constitute another. The main administrative problem in all of these levels is that multiculturalism is seen as an activity which is not solidly entrenched and funded in its own department, nor is it properly staffed and funded in all of the niches it occupies in other departments. It is also heavily linked with volunteerism and consequently is chronically underfunded. The policy aspect of multiculturalism is thus also similarly lacking, since few provinces create enough staff positions to allow for policy updating, or the funding to implement mandatory programs based on such policies.

The sociological obstacles come out of the fabric of Canadian society itself - a vast geographical area with an enormous diversity of immigrant cultures and

languages, a powerful American neighbour, an official policy of bilingualism, unresolved land disputes with aboriginal peoples, a quest for a national identity, and a concern with future problems of urbanization and technology. Multiculturalism can be seen as a great national bandage to bind over all of the divisions, or a philosophy to help individuals develop a self-concept rooted in their unique past and looking toward a united future. It becomes a way of being able to talk about diversity but not divisiveness, unity but not assimilation. In a sociology of knowledge sense, it provides a language with which to talk about problems which are seen as deeply threatening to the national fabric. This is an important step toward the future.

5.4 Future Priorities

Multiculturalism is a dynamic of Canadian society that poses challenges but presents opportunities for Canadians. Cultural diversity can be a positive characteristic and resource. It all depends on how Canadians and their government respond to it.

Canadians are a mixture of peoples of different cultural, religious, social and ethnic origins. In proclaiming the Canadian Government's policy on multiculturalism in 1971, Prime Minister Pierre Trudeau said: "A policy of multiculturalism within a bilingual framework commends itself to the government as the most suitable means of assuring the cultural freedom of Canadians." The policy did not so much create something new as belatedly recognize that which had already become a fait accompli in Canadian society.

Even so, this government leadership along with the programs and financial commitments that have followed it during the ensuing years, together with the growing and increasingly positive response of Canadians from Newfoundland to the Yukon, give rise to a legitimate source of optimism for the future as Canada approaches the next century.

This is not to say that there are no substantial barriers ahead. Neither the proclamation of policy by government nor the entrenchment of legal rights within the Constitution are concomitant with instantaneous change in human behaviour -- in Canada or anywhere else. A principal goal and challenge of multicultural

education is not only to foster and develop intercultural understanding, but to bring societal practice into line with the concept and ethic of multiculturalism and the implications of a democratic society.

The growth and development of a society depend on the effective performance of its education systems. Canadians have always placed a high level of expectation on their schools and universities, as core components of their education system. They expect schools to do more than simply reflect their society; they expect schools to improve society. To meet the challenge of multiculturalism, the education system must see multicultural education not as a subject in the school program of studies, but as a dimension of the context and process, as well as the content of education.

Furthermore, this concept of multicultural education must be recognized not only by the teachers and decision makers of the public schools and universities, but by those responsible for the influential educational media beyond the traditional classroom, such as radio, television, the press, community groups and organizations, business, trade unions and beyond. That this is a central goal of the government of Canada has been made increasingly clear by policy and practice. However, the fact that education in the formal sense falls within the jurisdiction of the provinces, and through them the municipalities, has at times hampered the implementation of national goals with respect to multiculturalism. Nevertheless, the impact of the federal commitment to multicultualism is reaching deep into the sanctuaries of power at all levels of jurisdiction.

The increasing acceptance of multiculturalism and the continuing demand for the type of participation and programs undertaken by the federal government have led to a growing expectation of and for a separate Ministry of Multiculturalism.

Public response to federal initiatives in multiculturalism has led to increasing pressure on provincial and municipal governments to welcome and accommodate the implications of multiculturalism within their areas of jurisdiction.

Multiculturalism is for all Canadians; it addresses the needs and aspirations of all Canadians from the newest immigrant to the oldest person of native ancestry. Whether in English or French or in any other of the many mother tongues,

multiculturalism expresses the pride and belief in the worth of all Canadians and their equal place in our society. Multiculturalism means that to function successfully in Canadian society, Canadians must learn to function not only in their own culture but across several cultures.

In the context of the world as Canadians move into the next century, multiculturalism presents exciting opportunities for Canada's future development. Multiculturalism gives Canada ties with all cultures of the world because there are Canadians with cultural and ancestral links to nearly all peoples and nations of the world. The implications for trade and internatioal relations, for example, are obvious.

In sum, Canadian multiculturalism, which is the concept of multicultural diversity within a common nationality and citizenship, provides a model for the world of the future.

APPENDIX A

LETTER OF INQUIRY TO PROVINCES, TERRITORIES AND SCHOOL BOARDS

August 18, 1983

We have been asked by the Multiculturalism Directorate of the Department of the Secretary of State to produce a review of policies and programs dealing with multiculturalism and heritage language teaching across Canada. This review has been requested by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in Europe. Under our terms of reference, we are required to submit the completed review by September 30, 1983. In order to ensure that our information from each province is current, we are writing to all provincial ministries or departments of education and/or culture to request documentation on a variety of topics.

We are requesting two kinds of documents from your Ministry or Department. Firstly, we would like to know if there is any official policy of multiculturalism in your province, or any document which states an official position on multiculturalism. Secondly, we would like to know the provisions that have been made for making the educational system more multicultural in your province. Programs such as ESL and FSL, school-community liaison, race and ethnic relations, immigrant reception, revision of curriculum and textbooks, and multicultural teacher education are examples of such provisions.

We are also interested in any statements of provincial policy regarding the teaching of either official (i.e. French and English) or heritage languages to immigrant and ethnocultural adults and children. Information on specific language teaching programs that have been implemented for these groups and on the number of learners that have participated in these programs would also be appreciated.

In order to facilitate your response to our request, here is a list of the specific information that would be helpful:

1. An outline of the structure of multicultural delivery services in the province.

2. Policy statements regarding multiculturalism and multicultural education.

3. Sections of provincial legislation relevant to languages of instruction, education of immigrants, and multicultural education.

/...2

4. Policy statements regarding the teaching of ESL, FSL, and heritage languages.

5. Statistics on adult and child participation province-wide in multicultural and language teaching programs for immigrant/ethnocultural students.

6. Documentation on current programs in multicultural education, teacher training, and language education of immigrant/ethnocultural students.

7. Any provincial guidelines pertaining to curriculum material on multiculturalism and ethnic relations.

8. The name and telephone number of a key official whom we could interview by telephone.

We would appreciate receiving this information at your earliest possible convenience. Our thanks for your assistance in this matter.

Yours sincerely,

Jim Cummins, Ph.D.

Vandra L. Masemann, Ph.D.

le 22 août 1983

La direction du multiculturalisme du Secrétariat d'État nous a demandé de reviser les politiques et programmes touchant au multiculturalisme et à l'enseignement des langues ancestrales au Canada. Cette demande a été faite par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) en Europe. Nous devons soumettre cette révision avant le 30 september 1983. Afin de nous assurer que notre information sur chaque province est à jour, nous aimerions que chaque Ministère de l'Éducation et/ou de la Culture nous fournisse une documentation précise sur divers sujets.

Nous demandons à votre Ministère de nous faire parvenir deux sortes de documents. Premièrement nous voudrions savoir si le Québec possède une politique officielle ou des documents donnant une prise de position officielle sur le multiculturalisme. Deuxièmement nous voudrions connaître les dispositions qui ont été prises dans le système d'éducation pour le multiculturalisme: dispositions en faveur des programmes d'enseignement de l'anglais comme langue seconde (ALS) et du français comme langue seconde (FLS), de liaison, école-communauté, de relation interraciallle et ethnique, d'intégration culturelle et sociale des immigrés, de révision des programmes d'enseignement et de manuels scolaires, des programmes d'épanouissement culturel et de formation d'enseignants.

Nous serions aussi intéressés à toutes les déclarations de politique provinciale touchant l'enseignement des langues officielles (français et anglais) ou, langues ancestrales aux adultes ou enfants, immigrés ou ethnoculturels. Nous apprécierions toutes les informations sur les programmes d'enseignement de langues spécifiquement conçus pour les groupes mentionnés ci-dessus et/ou le nombre de participants à ces programmes.

Pour simplifier les réponses à notre demande, voici une liste précisant les différents sujets qui nous seraient utiles:

1. Profil de la structure des services multiculturels de votre province.

2. Déclarations de politique concernant le multiculturalisme et l'éducation multiculturelle.

3. Articles de la loi provinciale pertinents aux langues d'enseignement, à l'éducation des immigrés et à l'éducation multiculturelle.

/ . . .2

4. Déclaration de politique concernant l'enseignement de l'anglais comme langue seconde (ALS) et du français comme langue seconde (FLS), et des langues ancestrales.

5. Statistiques au niveau provincial sur la participation des adultes et enfants aux programmes multiculturels et d'enseignement de langues pour étudiants immigrés ou ethnoculturels.

6. Documents sur les programmes actuels d'éducation multiculturel, de formation d'enseignants, et d'éducation de langue pour étudiants immigrés ou ethnoculturels.

7. Toutes politiques provinciales liées aux programmes d'enseignement du multiculturalismes et des relations ethniques.

8. Le nom et numéro de téléphone d'un membre du ministère avec lequel nous pourrions prendre contact par téléphone.

Nous aimerions recevoir cette information le plus tôt possible et nous désirons vous remercier de votre précieuse coopération.

Bien à vous,

Jim Cummins

APPENDIX B

LIST OF RESPONDENTS TO LETTER OF INQUIRY

* indicates subsequent interview with designated official

Newfoundland	- Department of Education (*) - Department of Culture, Recreation and Youth
Nova Scotia	- Department of Education (*) - Department of Culture, Recreation, and Fitness
New Brunswick	- Department of Education - Department of Continuing Education - Department of Historical and Cultural Resources
Prince Edward Island	- Department of Education (*)
Quebec	- Ministry of Education - Ministry of Cultural Communities and Immigration (*)
Ontario	- Ministry of Education (*) - Ministry of Citizenship and Culture (*) - Boards of Education - Toronto (*), Metropolitan Toronto Separate School Board - East York, Scarborough (*), North York, Etobicoke
Manitoba	- Department of Education (*) - Department of Cultural Affairs and Historical Resources - Winnipeg School Division No. 1
Saskatchewan	- Ministry of Education (*) - Ministry of Culture and Recreation (*) - Ministry of Advanced Education and Manpower (*)
Alberta	- Department of Education (*) - Department of Culture (*) - Department of Advanced Education (*) - Department of Native Affairs
British Columbia	- Department of Education (*)
Northwest Territories	- Department of Education (*)
Yukon Territory	- Department of Education (*)

APPENDIX C

INTERVIEW SCHEDULE

Position Paper on Multiculturalism for OECD

INTERVIEW SCHEDULE

Introduction

The purpose of this short interview is to discuss multiculturalism and multicultural education in your province/territory/ministry/board of education. We would like to explore further the development and implementation of policies and programs, and your perceptions of them. This discussion can generate the kind of information that is difficult to find in written policy documents.

Development of Policy

1. Do you have any memory of the beginning of the development of multicultural policies in your province/territory/ministry/board?

   Were there key events or situations that led to the development of such policies? When were such policies introduced?

2. What is meant by the terms "multiculturalism" and "multicultural education" in your province/territory/ministry/board?

3. What groups are included under these definitions? How are native peoples considered in such a definition?

4. What sorts of situations and problems exist in your province/territory/ministry/board that such a policy addresses? Is there anything unique to your situation that does not exist elsewhere in Canada?

5. How wide a scope do the policies in your province/territory/ministry/board have? Are they considered to be mandatory or voluntary? Is there any formal or informal opposition to such policies?

Implementation of Policy

6. Through what departments in your province/territory/ministry/board are such policies implemented? Is there a description of this structure in the written material you have sent?

7. What program areas are covered in these policies?

8. What is the aim or goal of implementing these programs?

9. Can you describe specific successes and failures in implementing such policies?

The Present Situation

10. What are the existing legal provisions that uphold multiculturalism in policy and in practice in your province/territory/ministry/board?

11. What are the main obstacles remaining in the development of a multicultural environment? (political, administrative, financial, sociological).

12. What are the future priorities in this area for your province/territory/ministry/board (a) for short term action and (b) for long term planning?

13. If they are relevant to your area of jurisdiction, would you please comment specifically on the various language programs that exist or are planned. We are referring, for example, to the following:

    a) Teaching of English/French to adult immigrants.

    b) Teaching of English/French to school-age immigrants.

    c) Teaching of heritage languages within the school system or the community.

    d) Teaching of English/French and ancestral languages to native peoples.

APPENDIX D

DOCUMENTS PROVIDED BY RESPONDENTS

Yukon Territory

- Letter of reply from Department of Education, October 4, 1983.
- Government of Yukon, Department of Education draft policy on educational goals.

Northwest Territories

- Letter of reply from Department of Education, September 12, 1983.
- Learning - Tradition and Change in the Northwest Territories. Northwest Territories Legislative Assembly, Special Committee on Education: 1982.
- Language and Society. Northwest Territories Department of Education, no date.
- First Ministers' Conference on Aboriginal Rights and the Constitution. Ottawa: 1983.
- "It's Your Future" pamphlet on NWT Student Financial Assistance.
- "Multicultural/Multilingual Programming" Northwest Territories Department of Education, 6pp., no date.
- "Review of Policies and Programs dealing with Multiculturalism and Heritage Language Teaching across Canada", Department of Education, Yellowknife, 23 pp., September 1983.
- "A Survey of the Elementary French Program, Northwest Territories 1980-81" by Louise Krohn and Stan Shapson, pp. 59-65, October 1981.
- "A Survey of the French as a Second Language Program at the Secondary Level in the Northwest Territories" by M. Lynne Durward and Gregory W. Durward, pp. 69-79, June 1982.
- Philosophy of Education in the Northwest Territories, 1978.

British Columbia

- Letters of reply from the Departments of Education, and Universities, Science and Communications, September 1983.
- "A Ministerial Policy on the Provision of Adult Basic Education Programs Including English Language Training in the Public Education System of British Columbia."
- "Schools Department Circular: French Programs Policy."
- "Ministry of Education Guidelines for English as a Second Language/Dialect."

Alberta

- Letters of reply from Departments of Education, Advanced Education, Culture, and Native Affairs, September 1983.

- Alberta Culture Annual Report, 1981-82.
- 10th Anniversary Report, Alberta Cultural Heritage Council, 1982.
- Annual Report 1981-1982, The Alberta Cultural Heritage Foundation, 1982.
- "Visual and Performing Arts Position Paper" Alberta Department of Advanced Education and Manpower, October 1981.
- "Settlement Services: Role, Rationale, and Responsibilities" Alberta Department of Manpower, 1983.
- "Major Native Oriented Activities Undertaken by Alberta Advanced Education" 3 pp., 1982-83.
- "Multicultural Education", list of programs other than E.S.L. offered by the post-secondary system in Alberta.
- "English as a Second Language Instruction for Adults. Current Policy, Guidelines, and Delivery in Alberta".

Saskatchewan

- Letters of reply from Ministries of Education, Culture and Recreation, and Advanced Education and Manpower September/October 1983, containing extensive statistical and program information.

Manitoba

- Letter of reply from Department of Education, September 9, 1983.
- Letter of reply from Winnipeg School Division No. 1, September 30, 1983.
- Bill 50, Manitoba Intercultural Council Act/Projet de Loi 50, Loi sur le conseil interculturel du Manitoba, 1983.
- Report of the Interim Liaison Committee on Multiculturalism, January 1983.
- Manitoba Department of Education Administrative Handbook section on language and culture.
- Manitoba Teacher, Vol. 58, No. 7, March 1980.
- Department of Cultural Affairs and Historical Resources - applications for linguistic support and multicultural programs.
- "The Native Education Branch" descriptive paper, 4 pp.
- "Policies on French Immersion", 4 pp.
- "A New Policy for Basic French", 8 pp., June 1983.
- "Immigrant Student Support", February 4, 1983.
- "Guidelines for ESL Instruction for Immigrant Adults" Manitoba Department of Education, September 1981.
- "Information Booklet on the Teaching of Heritage Languages in Manitoba", March 1983.
- "ESL Advisory Committee".
- "Bilingual and Second Language Instruction".
- "1982 Immigrant Statistics".
- "School Divisions/Districts Offering Evening School Courses: 1969-1981".
- Documents on University of Manitoba course offerings, TESL Manitoba conference and numerous other pamphlets.

- Multicultural Education Kit from Winnipeg School Division No. 1.

Ontario

- Letters of reply from Ministries of Education, and Citizenship and Culture, September 1983.
- Letters of reply from Toronto Board of Education, Metropolitan Separate School Board, Borough of East York, Scarborough, North York, and Etobicoke (September-November, 1983).
- "Ontario and Multiculturalism: A Summary of Recent Developments", Toronto: Ontario Ministry of Citizenship and Culture, 1983."
- "Policy Statement on Race Relations" Government of Ontario.
- "Mother Tongue Atlas of Metropolitan Toronto, Volume I, 1971 and 1976" Toronto: Ministry of Citizenship and Culture, 1982 (including province-wide updates from the ethnocultural data base, Ministry of Citizenship and Culture).
- "The Formative Years" Ontario Ministry of Education, 1975.
- "Race, Religion, and Culture in Ontario School Materials: Suggestions for Authors and Publishers" Ontario Ministry of Education, no date.
- "Special Populations in Education: A Description of Their Finance and Organization in Ontario". Review and Evaluation Bulletins, 1979, Vol. 1, no. 3, Ministry of Education.
- "English as a Second Language/Dialect: Curriculum Guideline for the Intermediate and Senior Divisions", Ministry of Education, 1977.
- "History: Curriculum Guideline for the Intermediate Division", Ministry of Education, 1977.
- Ontario's FSL Programs: Teaching and Learning French as a Second Language in the 1980's", Ministry of Education, 1983.
- "Multiculturalism in Action", Curriculum Ideas for Teachers Series, Ministry of Education, 1977. (Reprinted with Resource List, 1981.)
- Black Studies: A Resource Guide for Teachers, Intermediate Division", Ministry of Education, 1983.
- Miscellaneous brief program descriptions, memoranda, and statistics relating to multicultural programs and policies.

1) Metropolitan Separate School Board - "Race Relations and Multicultural Policy" Second Draft, February 1983.
   - Statistics on Heritage Languages Program and French Immersion Programs
   - "Heritage Language Program" Continuing Education Department, 1981-82
   - "Continuing Education Programs, Guidelines and General Information"

2) Scarborough Board of Education.
   - 148-page binder of descriptive and statistical materials compiled in response to letter of inquiry

3) East York Board of Education.
   - Statement of Policy on Multiculturalism
   - Statistics on ESL, ESL/D
   - Notice to parents of heritage language programs, 1983
   - Memorandum on interpretation services, February 8, 1983
   - "English as a Second Language Resource Book: Grades 1-6"
   - "Social and Environmental Studies: SK - Grade 6", 1980
   - "Multicultural Leadership Programme Resource Book", pp. 2-7

4) Etobicoke Board of Education.
   - "Many Histories - One Canada" course rationale
   - "A Plan for the Establishment of 'Heritage Languages Program' in the Borough of Etobicoke", August 1981.
   - "The Sound of the Caribbean" unit on West Indian music

5) Toronto Board of Education.
   - "The Bias of Culture" An Issue Paper on Multiculturalism, 1974
   - "Draft Report of the Work Group on Multicultural Programs", 1975
   - "Final Report of the Work Group on Multicultural Programs", 1976
   - "Towards a Comprehensive Language Policy." Final Report of the Work Group on Third Language Instruction, 1982.
   - "Heritage Programs 83-84"
   - "French as a Second Language in Toronto Schools: A Position Paper" 1983
   - Miscellaneous research reports and pamphlets on topics related to multiculturalism, language instruction and race relations.

6) North York Board of Education.
   - "Elementary Schools in North York: Parents' Guide", North York Board of Education (available in major languages)
   - "Secondary Schools in North York: Parents' Guide", York Board of Education (available in major languages)
   - "Visa Student Information 1984-85", North York Board of Education
   - "North York Multicultural, Multiracial Student Leadership Camp, Handbook", 1983
   - "Students from Latin America: Suggestions for Reception, Assessment and Programming", North York Board of Education Educational Services Department, 1980.
   - "Multiculturalism Task Force Report", North York Board of Education, no date

- "Race and Ethnic Relations Policy and Procedures", North York Board of Education, no date
- "Course of Study for Academic Upgrading in Language Arts for Immigrant Students" North York Board of Education Educational and Community Services, 1982
- "Community Resources and Information for Chinese-speaking Students", North York Board of Education Educational and Community Services, no date.
- "Educational Assessments Program - Multicultural Consultants Service", North York Board of Education, mimeographed, no date
- "CHIMO: A strategy for Improving Intergroup Relations in North York Schools", C. Beserve, mimeographed, no date
- Miscellaneous pamphlets and reports on heritage languages, ESL, FLS, Black Heritage Program, and Summer School Programs

Quebec

- Letters of reply from the Ministère des affaires culturelles, August, 1983 and from the Ministère de l'Éducation and the Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, September, 1983.
- "Autant de façons d'être Québécois: Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles", Gouvernement du Québec, 1981. (English translation "Quebecers Each and Every One" also provided.)
- "L'Éducation interculturelle: Avis au ministre de l'éducation", Québec. Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983.
- "Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration: M-23.1", August 1983.
- "Règlement concernant le régime pédagogique de secondaire." Ministère de l'Éducation, 1981, (English translation also provided.)
- "Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscholaire." Ministère de l'Éducation, 1981. (English translation also provided.)
- "Projet de loi no. 101: Charte de la langue française." Assemblée Nationale du Québec, Août 1977.
- "Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration Rapport Annuel 1981-82." Gouvernement du Québec, 1982.
- "Comité d'Implantation du Plan d'Action à l'Intention des Communautés Culturelles, Rapport annuel, 1981-82." Éditeur officiel du Québec, 1983.
- Miscellaneous statistical documentation and pedagogical guides from the Bureau des Services aux Communautés Culturelles regarding Classes d'Accueil, Classes de Francisation, Mesures Spéciales, Mesures Particulières de Soutien Linguistique, and the Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO).

- "Oui, l'Enseignement en Anglais au Québec . . . c'est possible!" Pamphlet, Gouvernement du Québec, no date.

Nova Scotia

- Letter of reply from Department of Education, October 14, 1983 and Department of Culture, Recreation, and Fitness, September 6, 1983.
- "Policy Statement on Acadian Schools", September 14, 1983.
- "Ethnic Services" pamphlet.
- "Bill No. 65 - An Act to Amend Chapter 81 of the Revised Statutes, 1967, the Education Act" June 24, 1981.
- "Multiculturalism Policy" from Department of Culture, Recreation and Fitness.

New Brunswick

- Letters of reply from the Departments of Continuing Education, and Historical and Cultural Resources, September 1983, and the Department of Education, October 1983.
- "Schools Act" February 1978 consolidated to February 1982.
- "Official Languages of New Brunswick Act", September 1969 consolidated to January 1977.
- "An Act Recognizing the Equality of the Two Official Linguistic Communities in New Brunswick", July 1981.
- "New Brunswick Multicultural Council Inc.: Constitution", no date.
- "History of the New Brunswick Multicultural Association" by Paulina Rompelman, Mimeographed, no date.
- "Multicultural Association of Fredericton, Inc.", pamphlet.
- "131st Annual Report" New Brunswick Department of Education, 1982.
- "Extract: Schools Act and Regulation 80-100, pertaining to the Schools Act and the Curriculum", Department of Education, February 1981.
- "Handbook for Elementary Schools", Department of Education, 1983-84.
- "Department of Continuing Education Annual Report", 1982.
- "Adult Education Information and Directives Manual", New Brunswick Community College, no date.
- "New Brunswick Community College Handbook 1982-84."
- "Handbook for Junior High Schools 1983-84", New Brunswick Department of Education.
- "Handbook for Senior High Schools 1983-84", New Brunswick Department of Education.
- "Youth Assistance Act", February 1978.

Prince Edward Island

- Letter of reply from Department of Education, September 1983.

- "Extract from the Prince Edward Island School Act regarding Language of Instruction", 1983.
- "Social Studies Year Six: Atlantic Canada (with emphasis on P.E.I.)", Curriculum Division, Department of Education, February 1980.
- "Circular No. 80-002 regarding English Language Training for Immigrant Children" Department of Education, April 9, 1980.
- "French Programs in P.E.I. Schools", Tilmon Gallant, Minority and Second Language Co-ordinator, August 1982.

Newfoundland

- Letters of reply from the Department of Education and the Department of Culture, Recreation and Youth containing documentation regarding existing policies and programs.

Federal Documents Also Consulted

"An Evaluation of the Cultural Enrichment Program" RES Policy Research Inc., January 1983.

"Annual Report 1981/82", Canadian Consultative Council on Multiculturalism, 1983.

"Annual Report 1982", Commissioner of Official Languages, 1983.

"Annual Report 1983", Commissioner of Official Languages, 1984.

"Canadian Ethnic Studies Program", Multiculturalism Directorate, no date.

The Canadian Human Rights Act. A Summary. Ottawa: The Canadian Human Rights Commission, no date.

The Charter of Rights and Freedoms: A Guide for Canadians. Ottawa Minister of Supply and Services Canada, 1982.

"Cultural Enrichment Program", funding criteria and information document, Multiculturalism Directorate, no date.

House of Commons Debates, Volume 115, Number 187, 3rd Session, 28th Parliament.

"Language and Society, Issues 1-12" Commissioner of Official Languages, 1979-1984.

"Miscellaneous pamphlets, news releases and documentation (e.g. the newsletter Cultures Canada) regarding Federal multicultural programs.

"Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada", J.W. Berry, R. Kalin & D.M. Taylor. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1977.

"Multiculturalism and the Government of Canada", Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1978.

"Non-Official Languages: A Study in Canadian Multiculturalism", K.G. O'Bryan, J.G. Reitz, & O.M. Kuplowska. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1976.

"Programs in Support of the Multicultural Education Activities of Multiculturalism Canada, Department of the Secretary of State, June 1983."

APPENDIX E

Numeric and Percentage Distribution of the Population by Mother Tongue, Canada, Provinces, Territories, 1981 (including inmates in institutions)

	Total		English		French		Other	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Canada	24,343,180	100.0	14,918,460	61.3	6,249,095	25.7	3,175,625	13.1
Newfoundland	567,685	100.0	560,465	98.7	2,655	0.5	4,560	0.8
P.E.I.	122,505	100.0	115,045	93.9	6,085	5.0	1,380	1.1
Nova Scotia	847,440	100.0	793,170	93.6	36,025	4.3	18,250	2.2
New Brunswick	696,400	100.0	453,310	65.1	234,030	33.6	9,060	1.3
Quebec	6,438,405	100.0	706,110	11.0	5,307,015	82.4	425,280	6.6
Ontario	8,625,105	100.0	6,678,765	77.5	475,605	5.5	1,470,735	17.1
Manitoba	1,026,240	100.0	735,920	71.7	52,555	5.1	237,760	23.2
Saskatchewan	968,310	100.0	770,815	79.6	25,540	2.6	171,955	17.8
Alberta	2,237,725	100.0	1,810,545	80.9	62,145	2.8	365,035	16.3
British Columbia	2,744,465	100.0	2,249,310	82.0	45,620	1.7	449,540	16.4
Yukon	23,155	100.0	20,240	87.4	580	2.5	2,325	10.0
North West Territories	45,740	100.0	24,760	54.1	1,235	2.7	19,745	43.2

APPENDIX F

Numeric and Percentage Distribution of the Population by Home Language, Canada, Provinces and Territories, 1981 (excluding inmates in institutions)

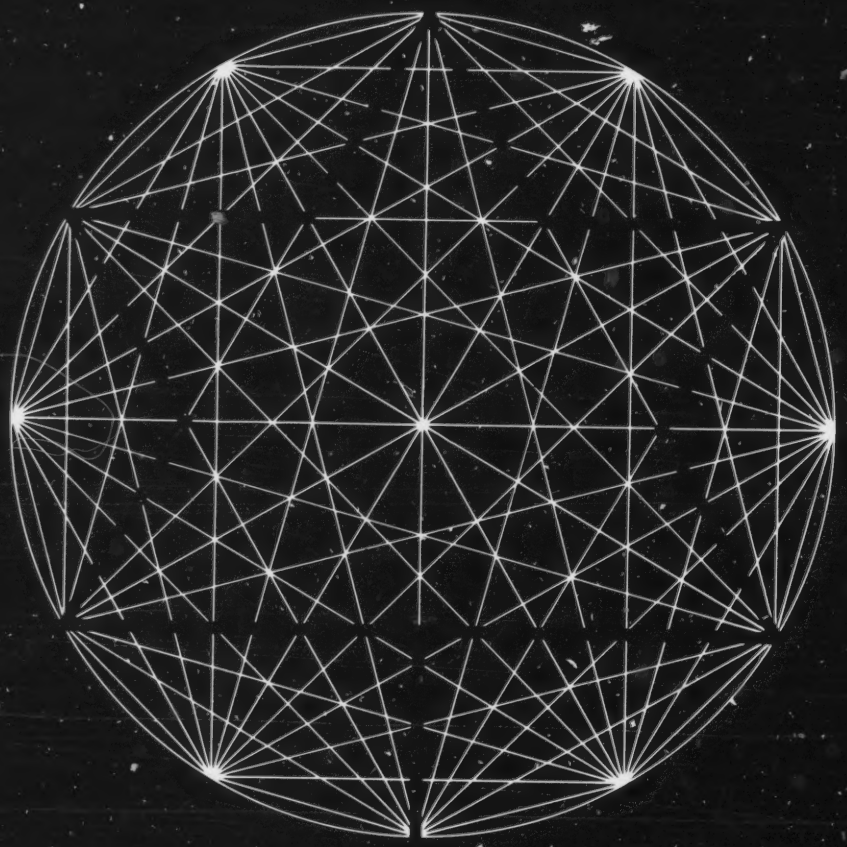
	Total		English		French		Other	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Canada	24,083,500	100.0	16,425,905	68.2	5,923,010	24.6	1,734,580	7.2
Newfoundland	563,750	100.0	559,520	99.3	1,810	0.3	2,420	0.4
P.E.I.	121,225	100.0	117,075	96.6	3,730	3.1	415	0.3
Nova Scotia	839,375	100.0	806,945	96.1	24,450	2.9	8,405	1.0
New Brunswick	689,375	100.0	468,545	68.0	216,585	31.4	4,245	0.6
Quebec	6,369,065	100.0	809,145	12.7	5,256,830	82.5	303,090	4.8
Ontario	8,534,265	100.0	7,337,260	85.0	332,940	3.9	864,065	10.1
Manitoba	1,013,705	100.0	872,075	86.0	31,040	3.1	110,585	10.9
Saskatchewan	956,440	100.0	887,390	92.8	10,090	1.1	58,960	6.2
Alberta	2,213,650	100.0	2,029,495	91.7	29,550	1.3	154,600	7.0
British Columbia	2,713,615	100.0	2,487,330	91.7	15,125	0.6	211,160	7.8
Yukon	23,075	100.0	22,175	96.1	225	1.0	675	2.9
North West Territories	45,535	100.0	28,945	63.6	635	1.4	15,955	35.0

APPENDIX G

Numeric and Percentage Distribution of the Population by Official Language, Canada, Provinces and Territories, 1981 (excluding inmates in institutions)

	Total		English Only		French Only		Bilingual		Neither English nor French	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Canada	24,083,500	100.0	16,122,900	67.0	3,978,240	100.0	3,681,960	100.0	291,395	1.2
Newfoundland	563,750	100.0	550,336	97.6	145	0.0	12,840	2.3	430	0.1
P.E.I.	121,225	100.0	111,205	91.7	200	0.2	9,780	8.1	40	0.0
Nova Scotia	839,375	100.0	774,760	92.3	1,880	0.2	62,350	7.4	805	0.1
New Brunswick	689,375	100.0	417,030	60.5	89,340	13.0	182,555	26.5	445	0.1
Quebec	6,369,065	100.0	426,240	6.7	3,826,610	60.1	2,065,100	32.4	51,120	0.8
Ontario	8,534,265	100.0	7,401,070	86.7	60,530	0.7	924,480	10.8	148,185	1.7
Manitoba	1,013,705	100.0	915,755	90.3	2,620	0.3	79,990	7.9	15,340	1.5
Saskatchewan	956,440	100.0	904,900	94.6	705	0.1	43,650	4.6	7,180	0.8
Alberta	2,213,650	100.0	2,045,060	92.4	3,705	0.2	142,465	6.4	22,425	1.0
British Columbia	2,713,615	100.0	2,518,965	92.8	1,445	0.1	154,110	5.7	39,030	1.4
Yukon	23,075	100.0	21,200	91.9	10	0.0	1,820	7.9	45	0.2
North West Territories	45,535	100.0	36,380	79.9	60	0.1	2,750	6.0	6,340	13.9

ÉDUCATION



Canada

EDUCATION ET DIVERSITÉ CULTURELLE ET LINGUISTIQUE AU CANADA

Examens par pays: le Canada

Commissionné pour l'OCDE

par la Direction du multiculturalisme
du Secrétariat d'État du Canada

et faisant partie
de la contribution canadienne aux

Examens par pays de l'éducation et
la diversité culturelle et linguistique

de

L'Organisation de coopération et de développement économiques

1985

Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1985

N° de cat. Ci96-20/1985

ISBN 0-662-53588-X

NOTA

On a préparé ce rapport suite à une demande de la part du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'Organisation de coopération et de développement économiques pour une enquête sur l'éducation et la diversité culturelle et linguistique au Canada.

La Direction du multiculturalisme tient à remercier de leur précieuse collaboration Mme Vandra Masemann et M. Jim Cummins, qui ont réalisé cette étude. Les auteurs en sont exclusivement responsables du contenu, lequel n'a pas été sanctionné par le Secrétariat d'État.

Les auteurs et la Direction du multiculturalisme veulent exprimer leur gratitude aux autorités des commissions scolaires et des différents ministères et départements des provinces et des territoires, qui ont consacré beaucoup de temps à répondre aux questions des chercheurs.

On peut se procurer une copie de ce rapport, jusqu'à ce que le stock soit épuisé, en s'adressant à la Direction du multiculturalisme, Secrétariat d'État, Ottawa, Ontario Canada, K1A 0M5.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

1 NATURE DU PROBLÈME

1.1 Définitions

1.2 Les diversités régionales et historiques

1.3 Le partage des pouvoirs dans le fédéralisme canadien

1.4 Les groupes étudiés, leur situation et leurs besoins

1.4.1 Les minorités ethniques
1.4.2 Les peuples autochtones
1.4.3 Les francophones
1.4.4 Les anglophones

2 LES POLITIQUES DE MULTICULTURALISME

2.1 Avant 1971

2.2 Depuis 1971

2.2.1 Au gouvernement fédéral
2.2.2 Dans les provinces
2.2.3 Dans les commissions scolaires

2.3 Les forces en faveur et contre les politiques de multiculturalisme

3 LES PRINCIPES SOUS-JACENTS

3.1 But de l'éducation multiculturelle

3.2 Les prémisses idéologiques

TABLE DES MATIÈRES (suite)

4 ORGANISATION DE L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE

4.1 Responsabilités fédérales et provinciales

4.2 Les programmes d'aide du gouvernement fédéral à l'éducation multiculturelle

4.2.1 Le Programme d'épanouissement culturel
4.2.2 Le multiculturalisme dans l'enseignement

4.3 Les programmes d'aide des gouvernements provinciaux à l'éducation multiculturelle

4.3.1 L'enseignement dans la langue de la minorité

4.3.1.1 Des écoles françaises pour les francophones de l'Ontario
4.3.1.2 Les anglophones du Québec

4.4 L'enseignement de l'autre langue officielle

4.4.1 Ententes fédérales-provonciales pour les programmes à frais partagés
4.4.2 Les cours de langues à l'intention des nouveaux arrivants

4.4.2.1 Les adultes
4.4.2.2. Les enfants

4.4.3 Programmes pour l'enseignement de l'autre langue officielle

TABLE DES MATIÈRES (suite)

4.5 L'enseignement des langues ancestrales

4.5.1 Programmes bilingues d'enseignement des langues ancestrales
4.5.2 Les langues ancestrales comme matière scolaire dans les écoles publiques
4.5.3 Programmes communautaires pour l'enseignement des langues ancestrales

4.6 Le multiculturalisme dans l'enseignement

4.7 L'éducation des autochtones

5 RÉALISATIONS IMPORTANTES ET PROBLÈMES SOULEVÉS

5.1 Les instruments juridiques

5.2 Les réalisations importantes

5.2.1 La langue
5.2.2 Formulation d'une politique de multiculturalisme
5.2.3 Les programmes d'études
5.2.4 Les services à l'école et à la communauté
5.2.5 La formation des maîtres
5.2.6 Les relations interraciales
5.2.7 L'accueil des immigrants

5.3 Principaux obstacles à surmonter

5.4 Priorités futures

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 Lettre aux provinces, territoires et commissions scolaires

ANNEXE 2 Liste des répondants

ANNEXE 3 Plan de l'entrevue

ANNEXE 4 Liste des documents fournis par les répondants et des documents fédéraux consultés

ANNEXE 5 Répartition de la population (y compris les détenus) selon la langue maternelle en chiffres absolus et en pourcentage: Canada, provinces et territoires (1981)

ANNEXE 6 Répartition de la population (à l'exclusion des détenus) selon la langue parlée au foyer, en chiffres absolus et en pourcentage: Canada, provinces et territoires (1981)

ANNEXE 7 Répartition de la population (à l'exclusion des détenus) selon la connaissance des langues officielles, en chiffres absolus et en pourcentage: Canada, provinces et territoires (1981)

1 NATURE DU PROBLÈME

Au Canada, l'hétérogénéité culturelle et linguistique et sa place dans l'éducation sont intimement liées à deux facteurs très importants : la grande diversité régionale et historique de la population, d'une part, et le partage des pouvoirs à l'intérieur du système fédéral de gouvernement, d'autre part.

1.1 Définitions

Acadiens : Population d'expression française établie à l'origine dans les provinces de l'Est du Canada (provinces de l'Atlantique). Déportés par les Britanniques en 1755, au tout début de la guerre de Sept Ans, un grand nombre d'entre eux regagnèrent le pays dans les dix années qui suivirent la défaite de la Nouvelle-France. Le mot désigne aujourd'hui les Canadiens d'expression française des provinces de l'Atlantique.

Action positive : La pratique d'accorder la préférence dans l'emploi à des représentants de groupes minoritaires historiquement sous-représentés dans un système.

Allophones : Au Québec, ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.

Anglophones : Personnes d'expression anglaise.

Autochtones : Tous les peuples aborigènes du Canada.

Bilinguisme : La capacité de s'exprimer dans deux langues. Au Canada, le terme désigne l'utilisation soit des deux langues officielles, soit de l'une des deux langues officielles et d'une langue ancestrale.

Programme d'immersion française : L'utilisation du français comme langue d'enseignement pendant au moins la moitié de la journée à des élèves qui, pour la plupart, proviennent d'un milieu culturel anglophone.

Dénés : Les autochtones (Indiens) des Territoires du Nord-Ouest.

Éducation multiculturelle : Réponses du système scolaire à la diversité culturelle et raciale et touchant le contenu des programmes, l'enseignement des langues, la sensibilisation des enseignants et le lien entre l'école et la collectivité.

Français de base : L'enseignement du français à l'école aux élèves qui ne sont pas d'expression française, pendant un nombre précis de minutes par jour ou par semaine (ordinairement de 20 à 40 minutes par jour).

Francophones : Personnes d'expression française.

Interculturel : Se dit des échanges entre des groupes de cultures différentes.

Inuit : Les habitants des régions arctiques du Canada autrefois appelés "Esquimaux".

Langue ancestrale : Dans son sens le plus large, désigne une langue autre que l'anglais ou le français. Cependant, les langues autochtones ne sont pas, habituellement, considérées comme "langues ancestrales" par les peuples autochtones. On parle aussi de "troisième langue", de "langue non officielle", de "langue d'origine" ou de "langue ethnique".

Loyalistes de l'Empire uni : Ceux qui, fidèles à la Couronne britannique, ont fui les États-Unis pour s'établir plus au nord, au Canada, à la suite de la Révolution américaine. Pour la plupart des Écossais et des Allemands, on comptait aussi parmi eux d'autres Européens, des autochtones et des Noirs, esclaves ou affranchis.

Métis : Les personnes issues d'une double lignée, autochtone et non autochtone.

Multiculturalisme : Désigne, ensemble ou séparément, soit la diversité culturelle et raciale à l'intérieur d'un même pays, soit la politique mise en oeuvre pour faire face à cette réalité.

1.2 Les diversités régionales et historiques

Au Canada, la composition de la population varie d'une région à l'autre, même à l'intérieur de la même province. En outre, le Canada est officiellement bilingue (anglais et français). Le terme "multiculturalisme" désigne donc la diversité culturelle du pays et les politiques adoptées pour y faire face. D'une façon générale, la population canadienne comprend des autochtones, des Anglais, des Français, des groupes ethniques parlant l'une ou l'autre des deux langues officielles ou les deux, et parfois une autre langue. Encore là, cette catégorisation ne rend pas tout à fait compte de la réalité : il existe de grandes différences linguistiques et culturelles entre les peuples autochtones; les anglophones et les francophones sont les descendants de colons provenant de diverses régions à diverses époques et beaucoup d'entre eux n'avaient ni l'anglais ni le français comme langue maternelle. Parmi ceux qui ont immigré au Canada au cours du 20e siècle, on trouve une grande diversité linguistique, religieuse et raciale, à l'image du monde entier dont ils proviennent.

Les réponses du système scolaire à ce multiculturalisme doivent être étudiées dans le contexte de la diversité régionale de chaque province. Au Yukon, par exemple, la population compte un tiers d'autochtones (appelés Dénés) et deux tiers de non-autochtones. La population des Territoires du Nord-Ouest est à prédominance inuit avec une minorité de Dénés, de métis et de blancs. En Colombie-Britannique, une importante communauté d'Asiatiques s'est établie sur les côtes du Pacifique; en Colombie-Britannique toujours et dans les provinces des Prairies - l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba -, on trouve aussi un nombre imposant d'autochtones. D'un bout à l'autre des Prairies, vivent des descendants de colons européens de diverses origines ethniques : Ukrainiens, Allemands, Russes, Islandais et autres, ainsi que d'importantes agglomérations de francophones.

En Ontario et au Québec, historiquement, les immigrants du 20e siècle se sont établis dans les villes, d'où la grande diversité culturelle des populations de Toronto et de Montréal, deux métropoles qui illustrent bien les multiples façons dont le système scolaire, à prédominance anglaise dans un cas et française dans l'autre, réagit à la diversité culturelle et linguistique. L'Ontario compte aussi une importante minorité d'expression française qui reçoit l'enseignement dans sa langue. Au Québec, bien que le français soit la langue officielle, l'enseignement en anglais reste accessible à la minorité anglophone sous réserve de certaines conditions (voir chapitre 4). L'Ontario et le Québec prévoient aussi des dispositions concernant l'éducation des peuples autochtones de ces provinces.

Quant aux provinces de l'Atlantique (Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve), elles sont caractérisées par un autre genre de diversité culturelle, étant donné que ces provinces furent les premières peuplées d'immigrants en provenance des îles britanniques, de la France, de l'Allemagne, de la Suisse et des Pays-Bas, et que les antiques divisions culturelles entre les groupes anglais, irlandais et écossais y sont demeurées plus vives que dans les autres provinces. Les descendants des premiers Acadiens français ont connu aussi une renaissance culturelle, tout comme certains groupes autochtones. Historiquement, les descendants des loyalistes de race noire qui ont immigré en Nouvelle-Écosse pour fuir les États-Unis pendant la Révolution américaine, de même que les MicMacs, ont toujours constitué une minorité visible.

Les effets des plus récents déplacements de populations d'immigrants et de réfugiés ont été ressentis dans toutes les provinces, et une dimension interraciale est venue s'ajouter au caractère multi-ethnique du pays. Nous avons connu une immigration en provenance des pays du Commonwealth, comme l'Inde, le Pakistan, le Sri-Lanka, et d'autres pays de l'Asie du Sud-Est, des îles britanniques du Commonwealth et des Antilles françaises ainsi que de l'Amérique du Sud. En outre, les "boat people" du Vietnam se sont établis à la grandeur du pays. Bien que la dimension multiraciale de la société canadienne ait toujours existé, compte tenu de la présence des peuples autochtones, des travailleurs chinois amenés au pays pour construire les chemins de fer

au siècle dernier et des premiers Canadiens de race noire qui s'étaient établis ici et là dans le pays, les documents officiels et l'opinion publique n'ont jamais fait état de cet aspect multiracial de la réalité canadienne. Aujourd'hui, par contre, pour beaucoup de régions du pays, la diversité culturelle se confond avec la diversité raciale.

1.3 Le partage des pouvoirs dans le fédéralisme canadien

Étant donné le système politique du pays - une confédération de dix provinces et de deux territoires -, la réponse du système d'éducation à la diversité culturelle de la population ne saurait être la même partout. Elle est soumise à des contraintes d'ordre structurel qui contribuent à la façonner. En vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, les lois réglant l'usage des langues officielles au Parlement, dans la législation et devant les tribunaux relèvent du gouvernement fédéral, alors que seules les provinces ont le pouvoir de légiférer en matière d'éducation. En outre, l'immigration, la citoyenneté et les droits des peuples autochtones ressortissent aussi au gouvernement fédéral, alors que les provinces sont responsables de l'éducation des autochtones qui ne vivent pas dans les réserves visées par des traités avec le gouvernement fédéral.

En outre, la langue d'enseignement dans les écoles est réglementée par des textes législatifs provinciaux. La politique linguistique pour chaque province est une question provinciale, ce qui n'empêche pas le gouvernement fédéral d'accorder des subventions pour l'enseignement en anglais ou en français. C'est ainsi qu'en vertu d'une entente fédérale-provinciale, le gouvernement fédéral accorde des subventions pour l'enseignement du français dans les écoles anglaises. Le gouvernement fédéral a aussi un programme de subventions pour l'enseignement des langues ancestrales (langues autres que l'anglais ou le français) par les communautés culturelles dans le cadre de cours donnés en-dehors des heures de classe ou pendant les week-ends.

Cette division des pouvoirs influence l'organisation des services d'éducation multiculturelle et d'enseignement des langues ancestrales (voir chapitre 4). L'accueil des nouveaux immigrants et l'organisation des cours de langue pour les adultes relèvent avant tout du gouvernement fédéral bien que les provinces et les territoires jouent aussi un rôle important. Le financement des cours de langue pour les adultes se fait donc par des subventions du gouvernement fédéral à des ministères ou départements provinciaux comme le ministère de la Citoyenneté et de la Culture en Ontario ou celui de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre en Alberta. L'enseignement aux adultes dans les langues officielles se fait généralement dans le cadre de l'éducation permanente des commissions scolaires, alors que l'enseignement dans les langues officielles aux enfants s'inscrit dans les programmes d'études ordinaires de la province ou du territoire.

1.4 Les groupes étudiés, leur situation et leurs besoins

Les groupes que nous étudierons ici sont les minorités ethniques, les peuples autochtones, les francophones et les anglophones.

1.4.1 Les minorités ethniques

Les minorités ethniques organisées ont le plus ouvertement applaudi la politique de multiculturalisme. Évidemment, les nombreuses associations communautaires ou religieuses de même que les grandes organisations-cadres ethniques ne regroupent pas tous les membres de la communauté concernée. Ces groupes peuvent être formés d'immigrés de longue date et de leurs descendants, comme le Comité ukrainien du Canada, ou d'immigrants plus récents et des associations qui défendent leurs intérêts, comme les Chinese Interpreter and Information Services.

Ces organismes peuvent s'adresser aux ministères des Affaires culturelles (ou ce qui en tient lieu) fédéral ou provinciaux pour obtenir des subventions qui leur permettront de survivre ou de réaliser des

projets spéciaux. Il peut s'agir de projets pour le maintien et la promotion de leurs cultures (une chorale, une troupe folklorique, l'enseignement de la langue ancestrale à leurs enfants), ou encore de projets à caractère interculturel ou multiracial qui donnent à des individus de cultures différentes l'occasion de se rencontrer et d'échanger des idées, comme ce fut le cas lors de la conférence nationale sur l'éducation multiculturelle tenue à Winnipeg en 1981, qui a réuni 600 éducateurs et savants de divers groupes ethniques et provenant de toutes les régions du pays. Le gouvernement fédéral finance des conférences de ce genre, tenues à l'échelle nationale. Les réunions analogues au niveau provincial sont financées par les ministères provinciaux des Affaires culturelles et beaucoup reçoivent aussi une aide du gouvernement fédéral.

Bien que les politiques fédérales et provinciales de multiculturalisme n'aient jamais été directement conçues uniquement pour les groupes ethniques, ceux-ci sont toujours omniprésents à l'esprit des décideurs lors de l'élaboration d'une politique de multicultralisme. D'un point de vue politique, les très nombreux immigrants de la dernière décennie exercent un poids électoral de plus en plus important. Ce vote est actuellement dispersé dans les provinces et au niveau fédéral, et il n'existe aucune tendance clairement définie.

La politique multiculturelle vise à répondre aux besoins suivants des groupes ethniques : maintien et promotion de leur culture, participation à la vie de la société canadienne, communications interculturelles et acquisition d'au moins une des langues officielles. Concrètement, ces besoins ont donné naissance à des programmes pour l'enseignement de l'anglais ou du français aux nouveaux immigrants, pour l'enseignement des langues ancestrales (là où le nombre d'élèves le justifie) aux enfants dont les parents le demandent, qu'ils soient immigrants récents ou de longue date, pour l'intégration d'un contenu multiculturel dans les études de sciences sociales au niveau primaire (le programme d'études de la 6e année, par exemple, à l'Île-du-Prince-Édouard) ou dans les cours d'histoire au niveau secondaire (le cours d'histoire de 10e année en Ontario, par exemple, s'intitule : le patrimoine multiculturel du Canada).

On cherche à favoriser les communications interculturelles par la publication de textes traitant des divers groupes qui composent la société canadienne, par des programmes de sensibilisation des enseignants offerts par les commissions scolaires locales (par exemple à Winnipeg, Toronto et ailleurs) ou les ministères provinciaux (par exemple la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et d'autres), par des séminaires et des camps à caractère multiculturel pour des "leaders" étudiants, par des ateliers, des productions théâtrales et des vidéos sur le racisme et les préjugés, et par des cours sur les droits de la personne et la citoyenneté.

Quant au besoin de participation à la vie canadienne, on cherche à le combler dans une certaine mesure par les programmes d'épanouissement dont nous avons déjà parlé, mais c'est un domaine pour lequel nous avons aussi un modèle de traitement. En certains endroits, il existe un service de tuteurs supplémentaire pour les élèves qui ont besoin d'aide; plusieurs universités, dont l'Université de Toronto et l'Université Dalhousie, offrent une année de transition, au cours de laquelle l'étudiant qui ne remplit pas les critères d'admissibilité à l'université peut se préparer convenablement. À l'Université Dalhousie, en Nouvelle-Écosse, ce programme de passage à l'université profite beaucoup aux étudiants noirs et autochtones.

1.4.2 Les peuples autochtones

Les peuples autochtones reprochent à la politique de multiculturalisme de les considérer comme un groupe ethnique parmi les autres et non comme les premiers habitants du pays. Plusieurs porte-parole de ces groupes craignent de perdre leur statut particulier et leurs droits ancestraux, si le gouvernement leur applique sa politique de multiculturalisme sans discernement. D'ailleurs, la diversité multiculturelle des peuples autochtones eux-mêmes, avec leur grand nombre de langues et de cultures, fait aussi partie de la réalité autochtone.

L'attitude des peuples autochtones envers la politique de multiculturalisme est aussi influencée par les négociations actuelles portant sur leurs revendications territoriales. En effet, s'ils obtenaient les titres de propriété qu'ils réclament sur des centaines de milliers d'hectares, ils aimeraient former des gouvernements autonomes sur ces terres. Pour les groupes qui aspirent à un tel degré d'autonomie, leurs plus grands besoins en matière d'éducation, ce sont le contrôle de leur système d'éducation, la formation d'enseignants autochtones et l'enseignement des langues autochtones. Beaucoup d'entre eux reconnaissent, cependant, que la maîtrise de l'anglais ou du français est importante pour communiquer avec le reste du Canada.

Par ailleurs, un grand nombre d'autochtones, particulièrement dans l'Ouest du pays, vivent aujourd'hui dans des régions urbaines où ils ne sont nullement perçus comme des groupes ayant un statut spécial et des droits ancestraux; ils sont au contraire traités à l'intérieur du vaste système scolaire comme les autres élèves d'origines culturelles diverses. C'est là que les premiers arguments sur le multiculturalisme reviennent à la surface, et qu'on réclame un matériel pédagogique culturellement approprié, des enseignants autochtones qualifiés, qui connaissent la vie urbaine, la sensibilisation des enseignants et des autres élèves, la suppression du racisme et des préjugés, entre autres. Certaines commissions scolaires ont des services spéciaux pour examiner ces problèmes, et à Toronto, il existe une école réservée principalement aux autochtones (Wandering Spirit School) qui utilise un programme d'études basé sur des concepts autochtones.

1.4.3 Les francophones

Les francophones, ceux du Québec en particulier, réagissent différemment des anglophones à la politique de multiculturalisme. D'aucuns la perçoivent comme l'instrument choisi par un gouvernement fédéral largement dominé par les Anglais pour les réduire au rang d'un "groupe ethnique parmi les autres". Un sociologue francophone, Guy Rocher, soutient que si à l'origine le Canada a été sociologiquement multiculturel, il n'en est pas de même politiquement. Il écrit ce qui suit:

> (...) le Canada est un pays défini par une double culture, anglophone et francophone, et (...) c'est entre les deux grandes sociétés (...) que se jouent les grandes forces politiques qui feront l'avenir de notre pays (...) aux yeux du Québécois francophone, le multiculturalisme est un trait du Canada qui s'associe avant tout à la communauté anglophone.
>
> On peut donc affirmer que le multiculturalisme existe en-dehors de la communauté francophone québécoise. Pire encore, il est pour celle-ci une menace à sa survie et à son pouvoir politique.[1]

Une fois de plus, la question de l'homogénéité linguistique, culturelle et géographique refait surface. Alors que les francophones sont, dans une grande mesure, géographiquement dispersés, ils forment la grande majorité dans la province de Québec et sont passablement nombreux au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba. À défaut de pouvoir, comme les Indiens, faire des revendications territoriales, ils réclament la reconnaissance de leurs droits culturels. Après avoir tellement combattu pour la reconnaissance du français comme langue officielle du Canada en partant du principe que leur culture serait vouée à la disparition s'ils venaient à perdre leur langue, ils n'admettent pas de séparation entre la langue et la culture. La déclaration du Premier ministre selon laquelle le Canada a deux langues officielles, mais pas de culture officielle ne leur semblait pas une façon acceptable d'aborder le problème. Si l'on ne reconnaît pas ce principe fondamental, l'existence du "multiculturalisme dans un cadre bilingue" n'est plus une solution logique à la question de la diversité culturelle et linguistique. En conséquence, la solution, particulièrement au Québec, consiste à rejeter le terme "multiculturalisme" pour parler d'"interculturalisme", c'est-à-dire la coexistence et la communication entre divers groupes culturels différents par leurs cultures et leurs langues.

---

[1] Guy Rocher. "Le multiculturalisme : le point de vue d'un francophone réticent" dans Le multiculturalisme comme politique d'État, Ottawa, Conseil consultatif canadien du multiculturalisme, 1976, pp. 56-57.

En dépit de ces prémisses différentes, la politique culturelle du Québec n'en représente pas moins une conception pluraliste de la société canadienne. L'énoncé de politique du gouvernement souligne que le rejet du melting pot américain n'implique pas que la société québécoise doive nécessairement

> (...) adopter les principes du multiculturalisme, tels que voudrait les mettre en oeuvre la "mosaïque canadienne". Le développement des divers groupes culturels québécois passe par la vitalité collective de la société française qu'est le Québec. Un peu comme une branche ou des greffes profitent de l'enracinement et de la sève de l'arbre tout entier. (...) On aura évité l'assimilation des groupes minoritaires puisque chacun (...) aura conscience de ce qu'il apporte d'original au développement culturel québécois (...) 2

Il faut signaler cependant qu'il existe, ailleurs au Canada, des francophones qui ne sont pas prêts à rejeter complètement la notion de multiculturalisme. Les communautés francophones dispersées ou numériquement faibles peuvent ressentir le besoin d'une certaine solidarité de tous les groupes entre eux.

C'est ainsi, par exemple, que dans leur lutte pour la reconnaissance des droits de la langue française au niveau provincial, les francophones du Manitoba et de l'Ontario ont reçu un important appui des organisations ethniques, et les organisations francophones, à leur tour, ont appuyé les revendications des groupes ethniques relativement à l'enseignement des langues ancestrales.

Il n'en demeure pas moins que les besoins des francophones dans tout le pays peuvent s'exprimer de façon quelque peu différente de ceux de n'importe quel autre groupe. Comme le français est une langue officielle au niveau national, les francophones peuvent revendiquer avec encore plus de force ce qu'ils considèrent comme leurs droits à des services et à l'enseignement dans leur propre langue (et non pas juste des cours additionnels après les heures de classe). Au cours de la dernière

---

2 Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Autant de façons d'être Québécois, 1981, p. 12

décennie, plusieurs provinces à majorité anglophone (comme la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et le Manitoba) ont considérablement augmenté les possibilités pour les francophones d'étudier dans leur langue. Elles ont créé des écoles et des systèmes scolaires parallèles, avec leurs propres superviseurs au niveau du ministère de l'Éducation; les négociations se poursuivent toujours entre les provinces en vue d'accroître les services en français aux minorités francophones. Pas plus tard qu'au mois de novembre 1983, le gouvernement du Québec offrait d'étendre les droits des parents anglophones de faire instruire leurs enfants en anglais, s'ils venaient de provinces ayant pris des dispositions pour améliorer les services éducatifs en français.

Au Québec, le français est la langue officielle, c'est-à-dire la langue d'enseignement et de travail. Les mesures concernant l'éducation des non-francophones du Québec sont influencées par la notion que la minorité anglophone tient les rênes de l'économie. Pour le Québec, les besoins des immigrants non francophones consistent d'abord et avant tout à apprendre le français comme langue de travail puis à conserver leur langue maternelle. Les enfants peuvent fréquenter l'école anglaise au Québec, uniquement si l'un ou l'autre de leurs parents a fait ses études en anglais au Canada. Cependant le système de subventions du Québec aux écoles privées, et particulièrement aux écoles religieuses et ethniques, qui se conforment à l'obligation d'enseigner une partie du temps en français, est beaucoup plus généreux que celui des autres provinces.

1.4.4 Les anglophones

Le groupe anglophone englobe tous ceux qui sont d'expression anglaise, qu'ils soient immigrants de fraîche date ou non, en provenance de pays de langue anglaise ou non. Évidemment, la question ethnique surgit ici en ce sens que certains veulent cacher et d'autres afficher ouvertement leur origine non anglaise. De toute façon les anglophones donnent parfois l'impression de regarder le multiculturalisme en spectateurs comme s'ils n'étaient nullement concernés. Pour eux, plusieurs aspects de cette politique vont tellement de soi (l'accès à la langue officielle, la participation à la société canadienne) qu'ils

n'ont jamais pensé que cette politique les concernait. Le fait que la structure du pouvoir et du système scolaire privé était jusqu'à tout récemment si nettement de langue (quand ce n'était pas de culture) anglaise, n'a pas aidé les anglophones à voir dans le multiculturalisme autre chose qu'une politique à l'intention des groupes ethniques. Cependant, les deux autres aspects de la politique - l'épanouissement culturel et les communications interculturelles - ont été, en général, plus favorablement accueillis par ceux qui conçoivent les politiques nationales, étant donné qu'ils suggèrent une nouvelle identité canadienne. Il ne fait aucun doute que c'est la quête d'une identité nationale ("quelque chose qui nous distingue des Américains") et d'une politique nationale sur la culture et les arts qui a amené les anglophones à constater la pertinence du multiculturalisme. En permettant de définir une manière d'être canadienne qui n'exclut personne, en en évitant les concepts de groupes majoritaires et minoritaires pour comprendre la société canadienne, cet aspect du multiculturalisme se démarque de certaines conceptions américaines de la société et évite la question raciale.

En outre, quand le multiculturalisme met l'accent sur les communications interculturelles, il rassure aussi, puisqu'il cherche à promouvoir l'harmonie sociale et l'unité. Cela ne semble donc pas inquiéter outre mesure les hommes politiques qui ont approuvé volontiers les programmes relatifs à l'amélioration des communications interculturelles et à l'accroissement du contenu multiculturel des programmes scolaires. Par contre, les programmes relatifs à l'enseignement de la langue, aux relations interraciales, aux préjugés sociaux et à la discrimination font toujours l'objet d'une certaine controverse.

C'est la clause sur l'accès aux deux langues officielles qui a le plus marqué les Canadiens d'expression anglaise. On a vu naître au cours de ces deux dernières décennies le phénomène des "cours d'immersion française" que l'on peut considérer comme le premier résultat de la pression des parents, suite au rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme qui demandait d'insister davantage sur l'enseignement bilingue anglais-français. Le cours d'immersion française s'adresse principalement à des enfants de langue

anglaise qui reçoivent leur instruction presque exclusivement en français pendant plusieurs années avant de passer graduellement à un partage égal du temps d'enseignement en anglais et en français. Il existe actuellement des programmes d'immersion française partout au Canada, dans chaque province et territoire.

Dans un souci de promouvoir sa politique officielle du bilinguisme, le gouvernement fédéral a fait avancer la cause de l'enseignement du français en accordant des subventions aux provinces pour leurs programmes d'enseignement de la langue française, que ce soit sous forme de cours d'immersion ou de cours de français de base. L'enseignement du français de base dans des classes de 20 à 40 minutes par jour a aussi considérablement augmenté pendant la dernière décennie. En outre, alors que l'enseignement en français au niveau secondaire avait connu une baisse dans certains secteurs avec l'introduction de nouveaux programmes facultatifs, on assiste aujourd'hui à une demande de plus en plus forte pour l'enseignement de diverses matières en français à mesure que les élèves du primaire passent au secondaire et à l'université.

Étant donné que le multiculturalisme devait se développer dans un cadre bilingue, il est encourageant de constater que ce cadre bilingue se met en place au Canada anglais. Les parents des enfants inscrits dans ces programmes y voient des avantages culturels et économiques pour l'avenir. Toutefois, ce cadre bilingue ne se développe pas de façon parallèle au Québec en ce sens qu'il n'existe pratiquement aucun programme d'immersion anglaise pour les francophones (à cause des restrictions prévues par la loi) bien qu'il y ait un nombre considérable de classes d'immersion française pour les anglophones.

2 LES POLITIQUES DE MULTICULTURALISME

C'est en octobre 1971 que fut proclamée la politique du multiculturalisme au Canada. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons analyser les circonstances entourant son adoption, avant et après 1971.

2.1 Avant 1971

La politique de multiculturalisme plonge ses racines dans l'histoire complexe du peuplement du Canada. Avant la Confédération, tous les groupes ethniques - autochtones, Anglais, Français et allophones - s'instruisaient dans leur langue. Vint l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui donna aux provinces le contrôle de leurs systèmes d'éducation, et des pressions se firent de plus en plus fortes pour que le français ou l'anglais deviennent les seules langues d'enseignement. L'enseignement des langues "ethniques" se trouva relégué aux week-ends, et la responsabilité en fut confiée aux groupes ethniques qui devaient trouver des professeurs et des locaux. La fin du 19e siècle et la première moitié du 20e mettaient surtout l'accent sur l'assimilation dans le système scolaire public et sur la préservation de la culture et de la langue dans les classes dirigées par les groupes ethniques; là s'arrêtait la vision multiculturelle du temps.

L'école publique mettait l'accent sur l'assimilation et l'intégration : les enfants des immigrants recevaient l'enseignement en anglais ou en français pendant la journée et il n'était pas question (ou si peu) de classes d'accueil ou de cours spéciaux de langue. Il en était de même pour les enfants autochtones : dans les écoles fédérales ou provinciales, la langue d'enseignement était l'anglais ou le français et les enfants recevaient une correction s'ils parlaient leur langue maternelle. Cette règle disciplinaire valait aussi, d'ailleurs, pour les enfants des autres groupes minoritaires qui parlaient leur langue maternelle dans les écoles publiques.

Après 1945, soit après la guerre, le Canada connut un afflux massif d'immigrants et l'accueil de ces derniers devint alors un problème flagrant dans les écoles. L'accent, dans les années 50, portait sur l'"adaptation harmonieuse" des immigrants à leur nouveau milieu, mais par la simple force du nombre, il devint de plus en plus difficile pour les écoles de ne pas tenir compte de leurs besoins. C'est à cette époque également que les États-Unis, la Grande-Bretagne et la Canada commencent à envoyer des professeurs ailleurs dans le monde, dans des pays nouvellement indépendants, la politique étrangère du Canada, par exemple, étant principalement orientée vers l'Afrique à la fin des années 60 et 70. C'est également pendant cette période qu'un grand nombre d'enseignants firent l'apprentissage de méthodes d'enseignement de l'anglais et du français langues secondes (ALS et FLS). Les possibilités de former au Canada des professeurs de FLS et d'ALS se sont considérablement accrues au cours de la dernière décennie.

Cette époque fut aussi celle d'un renouveau culturel et du nationalisme sur tous les continents, ce qui fit pencher l'opinion publique en faveur du pluralisme. Au Canada, la suppression du fait français à l'intérieur de la Confédération et la montée du nationalisme et du séparatisme qui s'ensuivit au Québec amenèrent le gouvernement fédéral à instituer la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme dont l'objectif premier était

> d'enquêter et de faire rapport sur l'état actuel du bilinguisme et du biculturalisme au Canada, puis de recommander des mesures à prendre pour développer la Confédération canadienne dans le respect de l'égalité entre les deux peuples fondateurs tout en tenant compte de la contribution des autres groupes ethniques au développement du Canada et des mesures qui pourraient être prises pour sauvegarder cette contribution.[3]

---

[3] Hugh, R. Innis, Bilingualism and Biculturalism, Toronto, McClelland et Stewart et le Secrétariat d'État, 1973, préface.

Au cours des audiences de la Commission, les pressions se firent de plus en plus fortes de la part des "autres groupes ethniques", notamment les Ukrainiens, pour discuter de la place des "autres" cultures dans la mosaïque canadienne, et l'on demanda aussi la reconnaissance de plus de deux langues officielles. C'est dans le contexte des débats sur le bilinguisme et le biculturalisme que naquit toute la discussion sur la caractère hétérogène de la société canadienne. Ce qui résulta finalement des travaux de la Commission, ce fut une politique de bilinguisme officiel, mais non de biculturalisme officiel, et l'on préconisa, au contraire, une politique de "multiculturalisme dans un cadre bilingue".

C'est le 8 octobre 1971 que le premier ministre Pierre Elliott Trudeau proclama la politique de multiculturalisme. Il disait dans son préambule :

> Aux yeux de la Commission, du gouvernement et, j'en suis sûr, de tous les Canadiens, il ne peut y avoir une politique culturelle pour les Canadiens d'origine française et britannique, une autre pour les autochtones et encore une pour tous les autres. Car, bien qu'il y ait deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle, et aucun groupe ethnique n'a la préséance.

Puis, il exprimait comme suit le thème central de la politique :

> En appliquant sa politique de multiculturalisme dans un cadre bilingue, le gouvernement apportera son aide de quatre façons différentes :
>
> Premièrement, compte tenu de ses ressources, le gouvernement s'efforcera d'aider tous les groupes culturels canadiens qui ont manifesté le désir et la volonté de développer la capacité de s'accroître et d'ajouter à la vie canadienne, et dont le besoin d'assistance est évident, qu'il s'agisse de petits groupes faibles ou de groupes importants et fortement organisés.
>
> Deuxièmement, le gouvernement aidera les membres de tout groupe culturel à surmonter les barrières culturelles qui les empêchent de participer pleinement à la société canadienne.
>
> Troisièmement, le gouvernement favorisera les rencontres et échanges entre tous les groupes culturels du Canada dans l'intérêt de l'unité nationale.

> Quatrièmement, le gouvernement continuera d'aider les immigrants à apprendre au moins l'une des deux langues officielles et à s'intégrer entièrement dans la société canadienne.[4]

La Direction de la citoyenneté du Secrétariat d'État fut chargée d'appliquer les recommandations de la Commission royale d'enquête et l'on devait aussi former un comité mixte composé de tous les organismes concernés pour coordonner l'action gouvernementale. Cependant, en 1972, on créa au Secrétariat d'État le ministère d'État au Multiculturalisme et la Direction du multiculturalisme pour contrôler la mise en oeuvre de programmes dans ce secteur (voir chapitre 4). Quant aux questions relatives à la promotion du bilinguisme au Canada, elles relèvent d'un Commissaire aux langues officielles.

2.2 Depuis 1971

2.2.1 Au gouvernement fédéral

Dans les années qui ont suivi l'annonce de la politique fédérale de multiculturalisme, on s'est appliqué à mieux définir les politiques et les programmes précis que pouvait comprendre cette reconnaissance globale du multiculturalisme. C'est dans ce but que le gouvernement commanda deux grandes études de caractère national : "Les langues non officielles" (O'Bryan, Reitz et Kuplowska, 1976) et "Attitudes à l'égard du multiculturalisme et des groupes ethniques au Canada" (Berry, Kalin et Taylor, 1977). La première révéla que, parmi les deux groupes ethniques analysés, une grande majorité d'individus travaillaient activement à la préservation de leurs langues ancestrales pour leurs enfants et souhaitaient recevoir le soutien des institutions publiques (des écoles publiques, notamment) pour leur permettre d'atteindre leur objectif. L'étude démontrait aussi clairement que les langues ancestrales se perdaient rapidement d'une génération à l'autre.

---

4 Débats de la Chambre des communes, vol. 115, n° 187, 3e session, 28e parlement, 8 octobre 1971, pp. 8545-8546.

L'étude sur les attitudes de la majorité révélait, de son côté, que si en général, les Canadiens ne s'opposaient pas à l'idée de la diversité culturelle, ils appuyaient plus volontiers, cependant, des manifestations folkloriques comme les festivals et les danses plutôt que l'enseignement des langues ancestrales à l'école ou la diffusion d'émissions dans ces langues.

Ces études vinrent, en quelque sorte, appuyer les efforts déjà entrepris dans des domaines comme les études ethniques, les communications interculturelles, le théâtre, etc., et c'est sous l'influence de l'étude sur les langues non officielles que la Direction du multiculturalisme lança, en juin 1977, le Programme d'épanouissement culturel dans le but d'appuyer financièrement les minorités ethniques dans la promotion de l'apprentissage de leurs langues ancestrales. Au moment de la création du programme, il existait déjà des programmes d'aide analogues dans les provinces des Prairies et au Québec pour l'enseignement supplémentaire des langues ancestrales. Au cours du même mois, le gouvernement de l'Ontario annonçait son programme des langues ancestrales. Donc, dès 1977, en dépit de l'attitude ambivalente de beaucoup de Canadiens anglophones et francophones, autant le gouvernement fédéral que certains gouvernements provinciaux avaient souscrit publiquement à la promotion des langues ancestrales en l'incorporant dans leur politique de multiculturalisme.

Au cours de ces dernières années, le gouvernement fédéral a augmenté ses contributions financières en faveur du multiculturalisme. C'est ainsi qu'en mars 1983, par exemple, il annonçait que les fonds consacrés aux programmes de multiculturalisme allaient plus que doubler pour passer de 8,5 millions de dollars en 1982-1983 à 18,4 millions en 1984-1985. Les programmes qui devaient le plus bénéficier de cette augmentation sont l'épanouissement culturel, les relations intergroupes (à savoir les relations interraciales, l'éducation multiculturelle et l'aide aux immigrantes) et les organismes interculturels dont le but est d'encourager l'interaction entre les groupes.

Bref, en cette période de compressions budgétaires, il vaut certainement la peine de signaler cette augmentation de l'aide fédérale aux programmes de multiculturalisme. Grâce à elle et au renforcement des structures mises en place au cours de la dernière décennie (par exemple, les associations nationales et provinciales, les organisations locales ethnoculturelles, etc.), on sera sûrement en mesure de mettre en oeuvre les nouveaux programmes, avec succès.

2.2.2 Dans les provinces

En 1971, tous les dirigeants provinciaux étaient conscients que la politique fédérale de multiculturalisme était bel et bien lancée. Les provinces qui voulaient en faire davantage devaient se concentrer sur des secteurs qui relevaient de leur compétence : les services d'accueil des immigrants, la discrimination dans le logement et l'emploi, les cours d'anglais ou de français à l'intention des immigrants, la violation des droits de la personne au travail (moqueries raciales, exigences vestimentaires, etc.), l'éducation des adultes et des enfants, les activités culturelles des groupes ethniques déjà établis ou nouveaux immigrants, l'accès aux services du gouvernement provincial pour ceux qui ne parlent ni anglais ni français et la formation des fonctionnaires "les plus en vue" pour servir une clientèle multiculturelle. Les gouvenements provinciaux ont mis en oeuvre un train de mesures pour faire face à la réalité multiculturelle, notamment la création de conseils consultatifs multiculturels comme celui de l'Ontario (Conseil consultatif de l'Ontario sur le multiculturalisme et la citoyenneté), de l'Alberta (Alberta Cultural Heritage Council), du Manitoba et du Nouveau-Brunswick. Leur rôle est de faire des recommandations aux gouvernements sur tous ces aspects du multiculturalisme que nous venons d'énumérer. Une autre mesure adoptée consiste à former des comités des affaires intergouvernementales comme on en trouve en Saskatchewan : ils sont formés de représentants de divers organismes gouvernementaux qui mettent leurs connaissances en commun et échangent des renseignements.

En ce qui concerne l'éducation multiculturelle proprement dite, les provinces y ont répondu de façon différente par leurs programmes. Plusieurs, comme l'Ontario, le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta, ont suivi les traces du gouvernement fédéral pour organiser avec des représentants des groupes ethniques une grande conférence d'où émanent des recommandations relatives à l'éducation.

Dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, au cours des années 70, l'éducation multiculturelle consistait surtout à enseigner les langues autochtones, et la politique de multiculturalisme visait d'abord à fournir des services aux enfants dénés, métis et inuits.

Le multiculturalisme des provinces de l'Est du Canada a revêtu une forme distincte : peuplées depuis trois à quatre siècles, les provinces de l'Atlantique, contrairement à celles du centre et de l'Ouest du pays, n'ont pas connu l'immigration massive des cent dernières années. Pour elles, la question du multiculturalisme s'est posée en fonction de la population primitive particulière à chacune : en Nouvelle-Écosse, par exemple, le ministère de l'Éducation a créé, en 1975, une section des services ethniques qui, tout en insistant sur l'égalité des chances, accorde une attention spéciale aux besoins des Indiens micmacs, des Noirs, des Français et des nouveaux immigrants. Les autres provinces de l'Atlantique ont créé, sous l'égide de divers organismes gouvernementaux, plusieurs programmes relatifs aux autochtones, aux minorités francophones et aux nouveaux immigrants. Le Nouveau-Brunswick se distingue de toutes les autres provinces canadiennes par la reconnaissance dans la loi des droits et de l'égalité des deux communautés de langue officielle de la province.

Quant au Québec, nous l'avons déjà dit, c'est un cas particulier : son multicularisme prend la forme d'une politique de diversité culturelle dans un cadre francophone.

L'étape suivante dans le développement de la politique de multiculturalisme au niveau des provinces a résulté des premières réunions entre les gouvernements et les communautés culturelles. L'idée de mettre en présence des membres des communautés culturelles et des représentants officiels du gouvernement a fait naître une nouvelle forme de dialogue et d'interaction entre ces deux parties. De leur côté, les fonctionnaires et les représentants élus ont entrepris des discussions approfondies en vue de trouver les moyens de répondre aux demandes des communautés culturelles ou de créer des mécanismes de consultation.

Dans la plupart des provinces, la création de nouveaux ministères et organismes gouvernementaux a précédé la formulation d'une politique officielle. C'est ainsi qu'on a vu apparaître des ministères de la Culture, souvent conjointement avec d'autres ministères comme ceux de la Jeunesse ou des Loisirs, dans les provinces de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse, du Québec, de Terre-Neuve et du Nouveau-Brunswick, qui ont toutes énoncé diverses politiques vers le milieu des années 70. Principalement axées sur les principes généraux du multiculturalisme, ces politiques s'inscrivaient dans une orientation de justice sociale face à la diversité des groupes ethniques; elles mettaient moins l'accent sur des programmes précis d'éducation multiculturelle. Ce qu'elles proclamaient, c'était le principe de l'accès aux services gouvernementaux pour tous les membres de la société sans égard à leurs origines ethniques ou raciales; ce qu'elles préconisaient, c'était l'égalité et la justice pour tous.

Les premiers énoncés de principe relatifs au multiculturalisme se trouvent dans les documents suivants : la Loi sur le multiculturalisme de la Saskatchewan (1974), qui préconisait la préservation de l'identité ethnique et le développement de certaines expressions culturelles, artistiques et linguistiques; l'énoncé de principe numéro 7 du gouvernement de l'Alberta concernant le patrimoine culturel (1972), qui recommandait fortement la proclamation d'une politique officielle de multiculturalisme pour la province. En 1975, l'Ontario a créé le ministère de la Culture et des Loisirs et, en 1977, a proclamé une politique officielle.

En Nouvelle-Écosse, le ministère de la Culture, des Loisirs et de la Condition physique a publié un énoncé de principe intitulé Multiculturalism Policy. Ce document définit le rôle du gouvernement, à savoir : aider les différents groupes de la société à préserver et à promouvoir leur identité, leur langue, leur folklore et leurs connaissances ainsi qu'à observer leurs coutumes libres de toutes contraintes politiques ou sociales. La politique du gouvernement du Québec relativement aux communautés culturelles a été élaborée à la fin des années 70 et formulée dans un document de 1981 intitulé Autant de façons d'être Québécois, qui reconnaît l'hétérogénéité culturelle du Québec tout en affirmant le caractère francophone de la province.

Ces premiers documents représentent les débuts de l'histoire de divers organismes gouvernementaux. Ils témoignent de l'esprit dans lequel les provinces entendaient aborder les nombreux problèmes liés à l'unité dans la diversité et des buts qu'elles s'étaient fixés. Comme ces politiques n'émanaient pas d'abord des ministères de l'Éducation, ce fut la tâche des administrateurs scolaires de les interpréter et de les traduire dans des politiques et des programmes propres à l'éducation. Mais, la réponse prit souvent la forme de programmes plutôt que de politiques, et plusieurs grandes commissions scolaires ont été les premières à formuler une politique de multiculturalisme. La promotion du multiculturalisme dans l'enseignement est directement liée à l'enseignement des langues, et c'est dans ce domaine que les provinces et les territoires ont été le plus actifs. Toutefois, elle englobe également d'autres programmes importants comme l'incorporation de renseignements à caractère multiculturel dans le matériel pédagogique, l'élimination des présentations tendancieuses dans les manuels scolaires, les cours de sociologie sur les groupes ethniques, la formation multiculturelle des enseignants, les échanges école-collectivité, les services d'interprètes, l'évaluation culturellement pertinente et le placement des élèves, la promotion des relations étudiantes interethniques et interraciales, la lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination, et enfin, la sensibilisation des éducateurs et d'autres professionnels en exercice.

Après cette phase initiale, l'élaboration des poliltiques provinciales est devenue la responsabilité de chaque ministère et département compétent, et des fonctionnaires ont été affectés à l'élaboration des politiques et des programmes. Les résultats de leurs efforts sont parfois visibles dans les amendements à la Loi sur l'éducation dans les provinces, étant donné que les modifications aux règlements, particulièrement en ce qui concerne l'usage de langues autres que l'anglais ou le français comme langues d'enseignement, doivent faire l'objet d'une loi. À noter, cependant, que l'usage de la langue est l'un des rares secteurs où les préoccupations multiculturelles sont traduites en lois. Beaucoup d'autres aspects des programmes de multiculturalisme ont pris la forme d'énoncés de principes sur l'éducation (The Formative Years, gouvernement de l'Ontario), ou encore de programmes cadres élaborés par les ministères et les départements de l'Éducation pour aider les enseignants à préparer leur matériel pédagogique.

C'est tout à fait librement que le milieu scolaire s'est conformé aux lignes directrices provinciales visant à rendre le système d'enseignement plus multicuturel. On a publié du matériel de ressource et des textes de lecture à caractère multiculturel, organisé des séminaires sur le racisme et les relations humaines, pris des mesures pour améliorer les relations entre l'école et la collectivité, et formulé des lignes directrices à l'intention des éditeurs sur les présentations tendancieuses dans les manuels scolaires. Il y a eu un véritable pullulement de publications et d'études sur le multiculturalisme, mais leur utilisation dans les programmes d'études est, à quelques exceptions près, facultative. Il est donc difficile de dire qu'il existe une politique d'éducation multiculturelle au niveau provincial malgré l'existence de plusieurs programmes et de pratiques multiculturels.

Une "seconde phase" est actuellement en cours dans certaines provinces où l'on élabore activement des politiques et des programmes plus définitifs, car, si l'on en croit les autorités, il est grand temps d'adopter une politique obligatoire d'éducation multiculturelle.

2.2.3 Dans les commissions scolaires

C'est au niveau des commissions scolaires - les plus importantes, du moins - qu'on peut s'attendre à trouver des politiques multiculturelles précises et bien structurées. À Vancouver et à Winnipeg ainsi que dans le Grand Toronto, les commissions scolaires ont formé des comités et des groupes de travail; elles ont embauché des personnes chargées de définir et appliquer une politique et des projets relatifs au multiculturalisme dans les écoles. Ces commissions, qui sont souvent à l'avant-garde dans le domaine de l'éducation multiculturelle, ont organisé des séances de formation à l'intention des enseignants en service. Cependant, il existe beaucoup de petites commissions scolaires moins importantes, celles des milieux hétérogènes, qui n'ont pas encore adopté de telles pratiques.

La division des pouvoirs au sein des commissions scolaires constitue un obstacle à l'établissement d'une politique multiculturelle d'ensemble. En effet, si l'enseignement des langues ancestrales est souvent l'apanage du service de l'éducation permanente, les manuels scolaires et le matériel pédagogique sont régis par un service de l'enseignement, et les relations entre l'école et la collectivité sont parfois confiées à un autre service. L'embauchage des professeurs et le programme d'action positive, de leur côté, peuvent encore relever de services différents. Malgré tout, on peut affirmer que les grandes commissions scolaires qui font face tous les jours à des problèmes liés au multiculturalisme participent activement à tous les programmes et initiatives mentionnés ci-dessus. On peut s'adresser à ces commissions scolaires pour obtenir des renseignements sur leurs politiques d'éducation multiculturelle.

2.3 Les forces en faveur et contre les politiques de multiculturalisme

Toute analyse des forces pour et contre le multiculturalisme doit tenir compte du fait que les expressions "multiculturalisme" et "éducation multiculturelle" n'ont pas exactement la même définition partout au pays.

Dans certains cas, le multiculturalisme est perçu comme une réalité sociale, une diversité ethnique impossible à nier, indépendamment de l'existence d'une politique officielle à cet égard : c'est ce que désigne l'expression "la réalité multiculturelle du Canada" qu'utilisent des représentants de communautés ethniques et du milieu de l'éducation en des circonstances officielles. Peu de Canadiens pourraient contester cette réalité même si certaines communautés et certains groupes isolés préféreraient ne pas en entendre parler. Parmi ceux-ci, nous trouvons certains membres de familles privilégiées vivant en vase clos et qui n'ont pas à faire face tous les jours à cette diversité; certains groupes d'autochtones qui utilisent l'expression pour parler uniquement de la diversité de leurs cultures indigènes sans tenir compte de la culture du Canada dans son ensemble; et enfin, certains nationalistes québécois qui préfèrent faire comme si elle n'existait pas.

Mais la définition qui retient le plus l'attention a trait aux politiques et aux programmes à mettre en oeuvre pour faire face à cette diversité. Ce multiculturalisme-là peut être défini comme la politique officielle promulguée en 1971, ou les diverses autres politiques promulguées depuis. C'est à l'égard de ces diverses politiques que les positions sont vraiment variées : il s'en trouve encore pour qui "être Canadien" signifie être de culture britannique, et pour qui, par conséquent, l'assimilation est la seule voie logique. Cette catégorie de gens s'opposent encore farouchement à toute mesure visant à faire respecter les droits des francophones. Certains groupes d'autochtones, pour leur part, voient dans le multiculturalisme une reconnaissance "juridique" du pluralisme ethnique, et, partant du droit des peuples autochtones à l'autodétermination, alors que d'autres groupes d'autochtones se sentent capables de travailler dans un cadre multiculturel différent à condition que leurs droits soient garantis par la Charte des droits et libertés et la Constitution canadienne. Il existe, enfin, des membres des minorités identifiables pour qui le multiculturalisme doit être considéré comme la lutte contre le racisme et la discrimination.

Les thèmes d'égalité et d'unité sont partout présents à travers toutes ces définitions. On est pour ou contre les politiques de multiculturalisme selon qu'on estime qu'il faut satisfaire à ce besoin d'égalité, ou que, ce besoin étant dans les faits, déjà satisfait, il n'est nullement nécessaire de légiférer à cet égard. Ceux qui s'opposent ouvertement à ces politiques, ce sont ceux qui croient qu'en mettant l'accent sur les différences ethnoculturelles, on risque de faire éclater notre identité nationale, déjà si précaire. Pour eux, une façon d'éviter l'éclatement, c'est l'assimilation soit au groupe anglophone, soit au groupe francophone. Par ailleurs, l'existence de l'influence américaine dans les médias, la littérature et jusque dans nos manuels scolaires, pose aussi un autre problème d'identité culturelle à la génération montante. Les politiques en faveur du multiculturalisme sont en quelque sorte une réponse à notre ambivalence face aux trois cultures externes qui ont le plus influencé notre vie canadienne : les cultures anglaise, française et américaine. La recherche de l'identité canadienne ne peut se dissocier d'une discussion du multiculturalisme.

3 LES PRINCIPES SOUS-JACENTS

3.1 But de l'éducation multiculturelle

L'éducation multiculturelle cherche habituellement à faire accepter et à promouvoir la diversité culturelle, c'est-à-dire toute forme d'éducation qui n'est pas "uniculturelle". À beaucoup de citoyens et d'éducateurs, cette définition évoque surtout l'enseignement des autres langues, si bien que c'est aujourd'hui le point de vue le plus largement répandu, bien que ce ne soit pas la conception officielle de l'éducation multiculturelle. On parlera donc de l'enseignement du français aux anglophones, de l'anglais aux francophones, de l'anglais ou du français aux nouveaux immigrants, des langues ancestrales aux peuples autochtones et aux allophones. D'ailleurs, presque toute l'information que nous ont envoyée les gouvernements provinciaux pour cette étude a trait à l'enseignement des langues. Cependant, au départ, l'éducation multiculturelle avait trait davantage à la transformation des attitudes et à la sensibilisation culturelle qu'à l'enseignement des langues. Il est plus difficile de documenter ces aspects plus éphémères de la question.

L'éducation multiculturelle poursuit aussi un autre but relativement aux programmes d'études et au matériel didactique : si l'on veut amener les enfants à mieux comprendre leur culture et celle des autres, il faut les mettre en contact avec divers courants de pensée par leurs lectures et leurs études de sciences sociales. Cette conception de l'éducation multiculturelle conduit à la production de nouveaux livres de lecture au niveau élémentaire, et à une plus grande insistance sur la diversité ethnique dans les manuels de sciences sociales et d'histoire au niveau secondaire.

Il faut, toutefois, établir une distinction nette entre l'enseignement pour la préservation de la culture et l'enseignement pour la promotion de la culture. En effet, il est possible que des écoles qui mettent fortement l'accent sur l'enseignement de diverses langues ancestrales parviennent, à force d'insister, à rendre l'enfant conscient de sa propre culture sans nécessairement l'éveiller à la compréhension interculturelle. Voilà pourquoi il peut être faux de croire que les cours de langues ancestrales conduisent nécessairement à une plus grande compréhension interculturelle entre les élèves. Par contre, il existe des cas où l'enseignement des langues ancestrales est directement orienté vers le développement des cultures et la compréhension interculturelle.

Cette distinction met en lumière un paradoxe fondamental de la politique de multiculturalisme : l'émergence d'une population plus consciente de ses caractéristiques ethniques produira-t-elle une société dans laquelle toutes ces caractéristiques seront fondues en un tout unifié? Le mécanisme qui rendra cette "fusion" possible, c'est la compréhension et le partage interculturels, mais, que ce soit au niveau fédéral ou au niveau provincial, il n'existe presque pas de politique sur ces questions, si l'on excepte la législation sur les droits de la personne. Donc, ceux qui s'opposent le plus au soutien de l'enseignement des langues ancestrales par le gouvernement sont ceux qui veulent l'assimilation des immigrants par crainte de la fragmentation de la société.

Un troisième aspect de l'éducation multiculturelle concerne les relations humaines et les droits de la personne. Il est lié à la recherche de la compréhension interculturelle parmi les élèves, et le respect des cultures et des races diverses. C'est sur cet aspect qu'est mis l'accent dans les camps de formation multiculturelle pour les futurs leaders étudiants. À la manière de ceux qui sont organisés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, ces camps donnent à de jeunes élèves de diverses cultures l'occasion de vivre une semaine riche en relations humaines. À leur retour dans leurs écoles respectives, ces jeunes du secondaire deviendront des leaders dans l'amélioration du climat interculturel et les relations interraciales.

De nombreuses écoles organisent aussi de petits séminaires semblables, à l'intention de leurs élèves et de leur personnel enseignant. L'amélioration des relations avec la collectivité locale suppose, de son côté, la création de postes d'agents de liaison pour faciliter la communication avec les parents. Les grandes commission scolaires peuvent même embaucher du personnel pour travailler avec chacune des communautés ethniques de leur territoire.

Les commissions scolaires ont aussi établi des règles précises pour traiter les cas de préjugés et de discrimination raciale dans certaines de leurs écoles. Alors qu'autrefois ces sortes d'incidents pouvaient être passés sous silence, aujourd'hui certaines commissions scolaires prévoient une procédure d'enquête et de règlement.

L'action positive constitue un autre aspect de l'éducation multiculturelle. Plusieurs grandes commissions scolaires ont proposé d'en faire une politique officielle pour l'embauchage et la promotion d'enseignants de différentes cultures. Toutefois, ces suggestions n'ont rien d'obligatoire. Il y a aussi eu des tentatives pour doter les écoles de personnel de même culture que celle des étudiants. Toutefois, cela se produit principalement dans le domaine de l'enseignement de langues ancestrales. Contrairement aux Américains, les Canadiens ont opté, quoique sans enthousiasme, pour l'action positive volontaire. Une commission royale chargée d'enquêter sur l'action positive dans les sociétés de la Couronne est actuellement à produire son rapport. La politique fédérale et provinciale de multiculturalisme ne comporte aucune mesure d'action positive obligatoire ni aucune ligne directrice à cet égard. Quelques commissions scolaires, pourtant, ont institué leurs propres procédures.

On peut aussi envisager l'éducation multiculturelle du point de vue des parents qui ont des enfants à l'école : ils sont plus ou moins partagés entre leur désir de voir leurs enfants réussir à l'école et dans la vie et celui de voir leurs cultures reconnues dans le système scolaire public. Pour certains, le choix est facile : ils envoient leurs enfants à l'école publique locale et les inscrivent à des cours

supplémentaires de langues ancestrales. Pour d'autres, comme les Inuit, le choix est plus difficile : certains parents favorisent grandement pour leurs enfants l'instruction en anglais pour bien les préparer à vivre dans le monde d'aujourd'hui, tandis que d'autres estiment que la préservation et la promotion de leur culture inuit constituent, pour leurs enfants, la meilleure préparation pour l'avenir.

Pour les parents, donc, l'éducation multiculturelle est une question de gains et de pertes. Si l'éducation multiculturelle signifie que l'enfant se familiarise avec sa culture et sa langue sans que cela ne nuise à l'apprentissage de l'une des langues officielles (ou des deux), alors, elle est profitable. Si, au contraire, ils jugent que l'enfant perd des chances à l'école, et, sur le marché du travail, à cause de l'accent mis sur sa langue et sa culture d'origine, alors ils sont ambivalents. Les parents qui inscrivent leurs enfants à des cours d'immersion en français y voient un net avantage sur le plan de la réussite à l'école et des possibilités d'emploi plus tard. Les parents dont les enfants suivent des cours de langue ancestrale et qui sont de la troisième génération d'immigrants, considèrent le programme comme un enrichissement culturel puisqu'ils sont peut-être sécurisés par le fait que leurs enfants maîtrisent déjà l'anglais. Quant aux nouveaux immigrants qui estiment peut-être que leurs enfants ont d'abord besoin de s'adapter à leur nouvelle société, ils ne sont pas vraiment convaincus que l'enseignement des langues ancestrales peut améliorer les chances de succès de leurs enfants. Il faut souligner que, contrairement à l'enseignement bilingue aux États-Unis, l'enseignement des langues ancestrales au Canada n'a jamais été perçu comme un mécanisme de compensation.

Une fois de plus, les objections des parents à l'éducation multiculturelle sont principalement centrées sur la langue d'enseignement. L'opposition est moins perceptible quand il s'agit de lectures ou de cours de sciences sociales à caractère multiculturel. Le passage à l'école privée ou à l'école religieuse, ou les deux, est aussi un indice de l'opposition des parents à l'éducation multiculturelle dont le relativisme culturel est un principe fondamental. Cette opposition au relativisme de la culture et des valeurs s'est exprimée dans les

journaux et on a pu assister à une augmentation du nombre des écoles qui adhèrent à un ensemble de doctrines. L'importance de ce phénomène n'a encore fait l'objet d'aucune étude.

3.2 Les prémisses idéologiques

Bien que nous ayons déjà fait quelques allusions aux fondements idéologiques d'une politique d'éducation multiculturelle, nous allons en faire ici une courte analyse plus explicite.

Le multiculturalisme cherche à favoriser à la fois l'unité et la diversité. C'est une philosophie qui repose sur les principes du pluralisme, de l'individualisme et de la justice sociale. Il cherche à fusionner les parties en un tout, mais sans étouffer l'identité culturelle. Plusieurs raisons importantes expliquent pourquoi cette philosophie est née de l'expérience canadienne. D'abord, le premier document constitutionnel, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, conférait des droits linguistiques et éducatifs aux anglophones et aux francophones, rendant, de ce fait, impossible la création d'une identité nationale ou culturelle unitaire. À cause de cette absence d'une identité unitaire, certains colons et immigrants plus récents ont cru qu'il leur était possible de façonner une société plus pluraliste. Ensuite, cette vision pluraliste du pays s'est élargie à cause de l'existence des peuples autochtones et de leur revendication de droits ancestraux sur les terres et les ressources naturelles.

La recherche d'une identité nationale dans une société déjà si divisée a ouvert la voie à une définition pluraliste de "l'être canadien" qui permet à l'individu de choisir son identité culturelle. Ce choix est possible pour trois raisons dans une société démocratique et libérale comme la nôtre. Premièrement, c'est l'individu, et non le groupe, qui est détenteur de droits dans une telle société. Quand, par exemple, les Franco-Manitobains se battent comme groupe pour la reconnaissance des droits du français dans la province, c'est uniquement chaque citoyen, pris individuellement, qui pourra en bénéficier.

Deuxièmement, l'identité culturelle comporte deux volets : public et privé. Le premier concerne des domaines comme les tribunaux, la vie commerciale et la vie politique pour lesquels les règles à suivre ...ment un ensemble unitaire, ou au plus binaire, si l'on tient compte des deux langues officielles. Le comportement multiculturel ne peut s'exercer que dans la sphère privée - les conversations, l'habillement, la danse, l'alimentation, les mariages, les funérailles et autres rites. L'école est un intermédiaire essentiel entre la vie publique et la vie privée du citoyen, et le temps d'enseignement dans des langues autres que les deux langues officielles ne dépasse généralement pas 50 p. 100.

La responsabilité de l'école à l'égard du multiculturalisme, c'est de partir de la vie privée et de la culture de l'élève comme une base sûre pour aller vers le monde de la vie publique.

La troisième raison qui rend possible le choix de son identité culturelle est d'ordre sociologique : la culture industrielle moderne du 20e siècle est un style de vie et non un comportement collectif ou une mode sociale. Il est aussi possible de parler sa langue ancestrale que de porter telle marque de jeans. La culture est devenue quelque chose d'individuel et de banal parce que les rôles qu'elle remplissait autrefois sont aujourd'hui assumés par les grandes institutions impersonnelles de la société moderne. Ainsi, le multiculturalisme devient une façon de combattre l'anonymat dans un monde impersonnel. Il ne serait pas autorisé dans les écoles s'il était vraiment une menace à l'unité nationale.

L'individualisme a facilité l'introduction d'une pédagogie multiculturelle à l'école alors que les principes de pluralisme et de justice sociale ont eu plus de difficulté à se faire une place dans les grandes institutions de la vie canadienne. Le multiculturalisme, en tant que philosophie de l'éducation, rejoint les nouvelles tendances pédagogiques centrées sur les besoins de l'enfant, attentives à son vécu psycho-social, et permettant à chacun de progresser à son rythme.

Les principes de pluralisme et de justice sociale trouvent leur expression dans la récente Charte canadienne des droits et libertés et dans la Commission canadienne des droits de la personne et les commissions provinciales similaires. Il est maintenant possible pour un individu ou un groupe de porter plainte, s'il se sent lésé dans ses droits à cause de sa race ou de son origine nationale ou ethnique. Très peu de causes ont été défendues à partir de ces principes, et il reste encore à voir quels effets les nouvelles garanties constitutionnelles auront sur le fonctionnement des institutions de la société autres que l'école.

4 L'ORGANISATION DE L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE

4.1 Responsabilités fédérales et provinciales

Bien que l'éducation soit un domaine de compétence provinciale, le gouvernement fédéral y participe de plusieurs façons par l'entremise de certains programmes et de certaines politiques : les programmes à frais partagés pour l'enseignement dans l'une ou l'autre des deux langues officielles; l'aide directe du Secrétariat d'État aux organismes et aux groupes communautaires qui s'occupent de questions linguistiques et culturelles; et enfin, le contrôle de l'éducation des Indiens inscrits et l'administration des écoles sur les réserves par le ministère des Affaires indiennes. Dans d'autres cas, il signe des contrats avec les provinces, par l'intermédiaire des commissions scolaires, pour l'éducation des Indiens inscrits.

En résumé, bien que le rôle du gouvernement fédéral dans l'éducation soit très limité par la Constitution canadienne, il cherche, par ses programmes en faveur du multiculturalisme et de l'enseignement des langues, à fournir une perspective nationale et à susciter l'intérêt des éducateurs pour ces questions.

Au niveau provincial, la conception et l'administration de l'éducation multiculturelle et de l'enseignement des langues secondes sont habituellement confiées aux ministères de l'Éducation, qui, dans la plupart des provinces, partagent cette responsabilité avec d'autres ministères. C'est ainsi que la grande majorité des provinces comptent des ministères de la Citoyenneté et de la Culture ou de la Culture et de la Jeunesse, qui administrent des programmes relatifs à l'enseignement des langues et aux relations interculturelles. Bien que ne faisant pas partie du système formel de l'éducation, beaucoup de ces programmes sont de caractère éducationnel.

La coopération et la coordination interprovinciales des politiques d'éducation s'exercent par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation qui sert aussi d'agent de liaison avec le gouvernement fédéral pour ce qui touche les programmes à frais partagés relatifs à l'éducation. Le gouvernement fédéral n'est pas représenté au Conseil et celui-ci n'est pas un organisme fédéral. En fait, il n'existe aucune autorité fédérale dans le domaine de l'éducation.

La protection des droits linguistiques garantis par la Loi sur les langues officielles de 1969 incombe au Commissaire aux langues officielles. Celui-ci contrôle les institutions fédérales pour s'assurer qu'elles dispensent des services en anglais et en français là où la population en a besoin, et il publie un rapport annuel qui constitue une analyse critique des problèmes et des progrès accomplis sur la route de l'égalité linguistique française et anglaise, but ultime de la Loi.

En réponse aux initiatives des gouvernements fédéral et provinciaux en faveur du multiculturalisme et de l'enseignement des langues ancestrales, des réseaux nationaux d'éducateurs et autres se sont formés pour réaliser ces objectifs. Le Conseil canadien de l'enseignement multiculturel et interculturel a été formé en 1982 avec l'aide de la Direction du multiculturalisme à la suite de la Conférence nationale sur l'éducation multiculturelle. Des associations provinciales analogues ont aussi vu le jour dans chaque province. De même dans le domaine de l'enseignement des langues ancestrales, une conférence nationale financée par le gouvernement fédéral, au mois de juin 1981, a conduit à la création de plusieurs associations provinciales des langues ancestrales. Il existe aussi diverses associations nationales et provinciales qui s'occupent de l'enseignement des langues du multiculturalisme.

4.2 Les programmes d'aide du gouvernement fédéral à l'éducation multiculturelle

La mise en oeuvre de la politique de multiculturalisme du gouvernement relève du ministre d'État au Multiculturalisme. Les projets relatifs au programme de multiculturalisme sont administrés par les agents de

la Direction du multiculturalisme du Secrétariat d'État, à Ottawa et dans les bureaux régionaux. Ces agents de programme font fonction de personnes ressources auprès des individus, des groupes, des associations nationales et locales, les informant des différents programmes de financement existants pour leurs projets de développement communautaire. C'est aussi les agents qui font connaître les préoccupations des communautés au gouvernement et aux organismes privés.

La Direction du multiculturalisme administre divers programmes d'aide spéciaux conçus pour aider des groupes culturels, pris individuellement, et des associations à réaliser leurs objectifs, et aussi pour amener les Canadiens à prendre conscience, pour mieux l'apprécier, du caractère bilingue et multiculturel de leur pays. Dans ce contexte, les plus importants de ces programmes sont le programme d'épanouissement culturel et celui du Multiculturalisme dans l'enseignement.

4.2.1 Le Programme d'épanouissement culturel

Ce programme cherche à développer l'identité culturelle et la fierté des groupes ethniques en leur fournissant l'aide dont ils ont besoin pour apprendre et maintenir leurs langues ancestrales. En vertu de son Programme d'aide aux écoles complémentaires, le programme permet de subventionner les écoles administrées par les groupes ethniques en fonction du nombre d'élèves qu'elles accueillent. Pour l'année 1984-1985, une somme de 55 $ sera versée pour chacun des 20 premiers élèves, 35 $ pour chacun des 40 suivants et 20 $ pour chacun des autres. Les modifications apportées à la formule de financement en 1983 avaient pour but d'accroître substantiellement l'aide aux écoles complémentaires et en particulier aux petites écoles dont la survie dépend grandement de l'aide du gouvernement fédéral.

Le nombre d'élèves qui ont bénéficié de ce programme s'est constamment accru depuis 1977 : de 78 000 qu'ils étaient, répartis dans 515 écoles, ils passèrent à 104 419, en 1982, répartis dans 693 écoles. Plus de la moitié de ces élèves et près de 40 p. 100 de ces écoles se trouvaient en Ontario.

Par son Programme de perfectionnement des enseignants, le gouvernement subventionne des projets de formation professionnelle mis sur pied par des organismes communautaires ethniques. Ce programme de perfectionnement revêt une importance capitale étant donné que la plupart de ceux qui enseignent ces langues complémentaires sont des gens qui ont reçu leur formation dans leur pays d'origine il y a un certain nombre d'années et qui sont peu au courant des nouvelles méthodes d'enseignement des langues.

C'est aussi dans le cadre du Programme d'épanouissement culturel que le gouvernement accorde son soutien financier à la production et la publication de matériel pédagogique pour l'enseignement des langues ancestrales. Les projets qui visent à augmenter le contenu canadien dans les programmes des écoles complémentaires reçoivent aussi une aide du gouvernement : achat de matériel, embauchage de conseillers pédagogiques pour l'aménagement des programmes ou l'amélioration du matériel et des manuels scolaires.

L'extension qu'a prise le Programme d'épanouissement culturel - il a presque triplé en l'espace de trois ans, de 1,65 millions de dollars en 1981-1982 à 4,56 millions en 1984-1985 - témoigne de l'intérêt que le gouvernement fédéral porte à l'enseignement des langues ancestrales. Ce souci d'améliorer l'enseignement des langues ancestrales se manifeste encore dans la récente décision (janvier 1984) de la Direction du multiculturalisme de financer la création d'un service national de ressources pour les langues ancestrales à l'intérieur de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à Toronto. Ce service jouera le rôle d'un centre d'information sur le matériel disponible pour l'enseignement des langues ancestrales; il dirigera des projets de formation des professeurs de langues ancestrales et entreprendra des recherches sur des questions relatives à l'enseignement de ces langues et au bilinguisme chez les enfants issus d'une minorité ethnique.

4.2.2 Le multiculturalisme dans l'enseignement

À la base de ce programme, on retrouve le principe fondamental selon lequel la politique canadienne de multiculturalisme s'adresse à tous les Canadiens et pas seulement aux minorités ethniques ou aux nouveaux immigrants. L'éducation multiculturelle cherche donc à faire naître le respect et la compréhension mutuels entre tous les groupes raciaux, culturels, linguistiques et régionaux du pays.

Pour atteindre ce but, le budget de 1983-1984 prévoyait le financement des programmes suivants : la production de matériel pédagogique, l'échange de renseignements et la diffusion de matériel, la formation et le perfectionnement du personnel, la sensibilisation du public et le développement communautaire, et la recherche appliquée.

Parmi les projets de production de matériel pédagogique pour lesquels une aide a été accordée, on note la création d'instruments pédagogiques pour aider les éducateurs à intégrer le multiculturalisme dans des programmes d'études précis comme l'art, la musique et les sciences sociales. Le programme d'échange de renseignements et de diffusion de matériel finance des projets comme l'établissement de bibliographies multiculturelles annotées, l'organisation de séminaires et de conférences centrés sur l'utilisation efficace des ressources disponibles, et la publication de numéros spéciaux de journaux et de magazines sur le thème de l'éducation multiculturelle. Le programme de formation et de perfectionnement du personnel soutient des projets qui cherchent à sensibiliser les éducateurs aux besoins d'une société multiculturelle en matière d'éducation. Ils peuvent consister dans des échanges de professeurs, des projets de formation d'un personnel multiculturel, des séminaires et des conférences visant à donner aux éducateurs et à ceux qui établissent les politiques une meilleure compréhension de l'éducation multiculturelle. Pour ce qui est du programme de sensibilisation du public et de développement communautaire, il permet de financer les projets qui aident les communautés ethniques à mieux comprendre le système scolaire canadien et à participer davantage aux

activités de leurs structures scolaires locales. Le programme de recherche appliquée vise à favoriser la recherche dans le domaine de l'évaluation du matériel pédagogique et des programmes utilisés dans l'éducation multiculturelle.

En conclusion, ces dernières années, le gouvernement fédéral a sensiblement accru le financement des programmes de multiculturalisme. Il consacrera 1,7 million de dollars en 1984-1985 à l'éducation multiculturelle. Cet engagement financier, ajouté à ce que représente l'incorporation du multiculturalisme dans la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, témoigne de la volonté du gouvernement fédéral de résoudre les "ambiguïtés persistantes" des rapports entre langue et culture qui, au dire des critiques, caractérisaient la politique fédérale de multiculturalisme des années 70. La position officielle du gouvernement, c'est que nous avons, au Canada, deux langues officielles et de multiples cultures.

4.3 Programmes d'aide des gouvernements provinciaux à l'éducation multiculturelle

Nous envisagerons cinq aspects de l'éducation multiculturelle au niveau provincial : l'enseignement dans la langue de la minorité; l'enseignement de l'autre langue officielle aux adultes et aux enfants; l'enseignement de la langue ancestrale; les programmes de multiculturalisme dans l'enseignement; et l'éducation des autochtones. Nous fournirons des détails à mesure tant pour illustrer les tendances générales que pour mettre en lumière les dispositions propres à certaines provinces ou à certains territoires.

4.3.1 L'enseignement dans la langue de la minorité

Les droits linguistiques des minorités anglophone et francophone sont garantis par la Charte canadienne des droits et libertés, il est vrai, mais l'application de ces droits a toujours été controversée tant au Québec que dans le reste du Canada, et au moment où nous écrivons ces

lignes, plusieurs causes sont encore devant les tribunaux relativement à l'interprétation de la Charte. En effet, l'interprétation de l'article garantissant les droits lorsque le nombre des enfants le justifie n'est pas paticulièrement claire. Après une présentation globale de la situation, nous nous attarderons plus longuement sur la situation en Ontario et au Québec, étant donné que ces provinces comptent les plus importantes minorités linguistiques, française dans la première et anglaise dans la seconde.

À l'heure actuelle, seul le Nouveau-Brunswick est officiellement bilingue en ce qui concerne les services gouvernementaux. Le gouvernement fédéral et les communautés francophones ne cessent d'exercer de fortes pressions sur le gouvernement de l'Ontario pour que cette province devienne aussi officiellement bilingue, à l'instar du Nouveau-Brunswick. Cependant, l'Ontario a opté pour l'élargissement progressif des services en français. Le Manitoba est officiellement bilingue en ce qui concerne les tribunaux et l'assemblée législative; toutefois, cette question est actuellement en suspens du fait que la Cour suprême a été appelée à statuer sur la constitutionnalité des lois rédigées uniquement en anglais. Le bilinguisme officiel est aussi rejeté par le Québec, en dépit du fait que plus de 10 p. 100 de sa population est anglophone. Le gouvernement québécois justifie sa position en invoquant l'obligation de protéger la langue française dont la situation reste précaire dans le contexte linguistique nord-américain. Il existe une très nette différence entre la situation historique et sociale des anglophones au Québec et celle des francophones hors Québec, comme en témoigne la formation d'association d'anglophones québécois pour la défense de leurs droits linguistiques vers la fin des années 70 seulement, alors que des associations de francophones pour la défense de la langue française existent depuis fort longtemps dans la plupart des provinces.

Depuis la publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, vers la fin des années 60, l'enseignement du français aux francophones hors Québec est devenu une priorité à la fois pour le gouvernement fédéral et les provinces. Les données du recensement fournies par Statistique Canada indiquent, en effet, que la proportion des francophones hors Québec diminue progressivement (de 6 p. 100 en 1971 à 5,3 p. 100 en 1981), tout comme la proportion de ceux qui parlent français au foyer (de 4,4 p. 100 en 1971 à 3,8 p. 100 en 1981). Ces tendances cachent, cependant, des différences régionales énormes : ainsi la population francophone de l'Alberta s'est accrue de près de 40 p. 100 entre 1976 et 1981 (vraisemblablement en raison de la migration massive de Québécois attirés par l'essor économique de l'Ouest), la Colombie-Britannique et le Nouveau-Brunswick ont aussi enregistré des gains, alors que dans les autres provinces le nombre de francophones est resté stationnaire ou a diminué.

Devant le phénomène de l'assimilation, les francophones hors Québec se sont faits de plus en plus bruyants dans leurs revendications pour des écoles françaises et pour le contrôle de ces écoles. Toutes les provinces prévoient la création d'écoles françaises séparées là où le nombre des élèves le justifie, sauf l'Ontario, où cette restriction a été supprimée. Dans la plupart des cas, de 50 à 80 p. 100 de l'enseignement dans ces écoles est dispensé en français. Après évaluation de ces programmes, on peut affirmer que les élèves ainsi exposés au français le parlent mieux sans que leur connaissance de l'anglais en souffre le moindrement.[5]

---

5 Hébert et al., Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains, Saint-Boniface, Manitoba, Centre de recherches du Collège universitaire de Saint-Boniface, 1976.

Cependant l'application des dispositions touchant l'enseignement en français se complique du fait qu'il existe de très faibles concentrations de francophones dans de nombreuses régions rurales et que cela suscite des controverses sur la faisabilité et le coût des installations distinctes. L'étude du cas de l'Ontario facilitera la compréhension de ces questions controversées, car, en dépit de certaines différences juridiques et éducationnelles, il est possible de comparer la situation des différentes provinces anglaises en ce qui concerne les services d'enseignement dans la langue de la minorité.

4.3.1.1 Des écoles françaises pour les francophones de l'Ontario

L'Ontario dispose actuellement d'un réseau de 295 écoles élémentaires de langue française pour une population de 70 000 élèves environ. Ce nombre représente près de 5,5 p. 100 de la population totale des élèves de l'élémentaire. En outre, 65 écoles secondaires offrent des programmes à l'intention des élèves francophones; 33 d'entre elles dispensent l'enseignement entièrement en français (à l'exception du cours d'anglais comme tel), et les 32 autres sont des écoles "mixtes" en ce sens qu'elles offrent des programmes partiellement en français.

La loi provinciale oblige les commissions scolaires à offrir l'instruction en français si elles reçoivent un avis écrit précisant qu'un certain nombre d'enfants francophones résidant sur leur territoire désirent recevoir leur instruction en français, et si on peut rassembler au moins 25 élèves de niveau élémentaire ou 20 élèves de niveau secondaire pour former des classes. Les élèves d'une langue autre que le français peuvent aussi être admis à ces écoles à la discrétion d'un comité des admissions nommé par la commission.

Les commissions scolaires ont aussi le devoir de former des conseils consultatifs de langue française (CCLF) chargés de les conseiller sur les besoins relatifs à l'éducation et à la culture des élèves d'expression française et de la communauté francophone dans son ensemble. Ces CCLF sont composés de neuf membres dont trois sont nommés par la commission et six sont élus par les contribuables du district scolaire.

Les critères d'admission ne sont pas toujours faciles à appliquer dans la pratique : il arrive, en effet, que dans certains districts scolaires, des parents francophones se plaignent de la faiblesse du programme offert à leurs enfants à cause de la présence d'un groupe, même restreint, d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. En fait, cette catégorie comprend un nombre important d'enfants qui, malgré leur ascendance franco-ontarienne, ne maîtrisent pas le français, et dont les parents tiennent à les faire instruire dans cette langue. Les données du recensement de 1981 illustrent le phénomène de l'assimilation : en effet, seulement 475 605 personnes sur un total de 800 000 Ontariens d'origine française déclarent que le français est leur langue maternelle et qu'elles l'utilisent régulièrement.

La composante culturelle du programme d'études est encore plus compliquée dans certaines écoles de langue française du Grand Toronto en raison de la présence d'immigrants d'autres pays d'expression française depuis quelques années.

Les commissions scolaires qui administrent des écoles ou des programmes de langue française, peuvent obtenir des gouvernements fédéral et provincial une aide financière considérable. Celles qui ont des écoles élémentaires de langue française reçoivent du ministère de l'Éducation de l'Ontario une subvention additionnelle pouvant atteindre 165 $ par élève. Pour ses écoles de niveau secondaire, une commission reçoit 50 $ par étudiant inscrit à un cours ouvrant droit à un crédit de 9e ou de 10e année, et 55 $ par étudiant inscrit à un tel cours en 10e, 11e ou 12e année (chiffres de 1982).

Divers autres programmes visant à améliorer la qualité de la langue française sont encore administrés par le ministère de l'Éducation. Par exemple, les éditeurs établis au Canada peuvent se voir accorder des fonds dans le cadre d'un programme disposant d'un budget annuel de 2,5 millions de dollars pour concevoir, produire et commercialiser du matériel didactique en langue française. Il existe également des programmes d'aide au perfectionnement des enseignants des écoles françaises, et le ministère subventionne largement la recherche sur des questions relatives à l'éducation des Franco-Ontariens.

Au niveau postsecondaire, six collèges communautaires relevant du ministère des Collèges et des Universités, offrent divers programmes, cours et services en français. Le ministère subventionne aussi les programmes d'études bilingues de plusieurs universités; parmi celles-ci, deux dispensent un programme de formation des enseignants en français.

Beaucoup de ces programmes pour l'enseignement du français en Ontario (comme dans d'autres provinces du reste), sont admissibles à un remboursement partiel de la part du gouvernement fédéral. C'est ainsi qu'en 1978, l'Ontario a reçu près de 23 millions de dollars à titre de paiements de transfert pour les services éducatifs fournis dans la langue de la minorité.

Plusieurs facteurs ont contribué au développement du militantisme chez les communautés franco-ontariennes au cours des 15 dernières années : la rapidité de l'assimilation (phénomène constaté lors de nombreuses études et attribué surtout aux mariages mixtes), le rendement relativement faible des élèves franco-ontariens et la modicité de leurs aspirations professionnelles. Au même moment, les changements législatifs adoptés par le gouvernement fédéral et les provinces ont rehaussé le statut et la puissance politique des minorités francophones.

La lutte de la communauté francophone de la ville de Penetanguishene, en 1980, contre la commission scolaire locale et le ministère de l'Éducation en dernière instance, illustre bien ce militantisme des Franco-Ontariens. La collectivité locale réclamait une école secondaire française séparée au lieu d'une aile française dans une école anglaise, en dépit du fait que le nombre des élèves francophones était relativement faible et que le coût d'une nouvelle école aurait été extrêmement élevé. Après une grève des élèves francophones qui boycottèrent l'école mixte et ouvrirent leur propre école séparée, le ministère a fini par céder aux revendications du groupe. Des luttes similaires se sont produites dans d'autres petites localités ontariennes (notamment Iroquois Falls et Mattawa).

Beaucoup de Franco-Ontariens ne sont pas satisfaits non plus de la situation actuelle en ce qui a trait à leur représentation au sein de commissions scolaires majoritairement anglaises, et on continue de débattre la question de savoir comment assurer à la communauté francophone le contrôle de ses établissements scolaires de langue française. Le ministère a proposé récemment la création de commissions scolaires de langue française et la question est actuellement à l'étude.

4.3.1.2 Les anglophones du Québec

Au Québec, les données du recensement de 1971 indiquaient que les immigrants avaient tendance à choisir l'anglais plutôt que le français comme leur langue d'adoption. En fait, près des trois quarts des allophones choisissaient de s'intégrer au groupe anglais. Dans un effort pour ralentir ce courant d'assimilation vers l'anglais, plusieurs mesures politiques ont été prises par les gouvernements qui se sont succédés au Québec au milieu des années 70. Ces mesures culminèrent en 1977 par la promulgation de la Charte de la langue française (Loi 101) qui, avec certaines exceptions, a limité l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont au moins un des parents avait fait ses études primaires en anglais au Québec. (En vertu d'une décision récente de la Cour suprême, les enfants dont l'un ou l'autre des parents a étudié en anglais au Canada ont le droit de fréquenter l'école anglaise.)

Par suite des mesures adoptées pour promouvoir la langue française, la proportion des anglophones au Québec est tombée de 13,1 p. 100 à 10,9 p. 100 en dix ans, soit entre 1971 et 1981. L'inscription dans les écoles anglaises a baissé de 34,3 p. 100 de 1976 à 1981 comparativement à une baisse de 13,5 p. 100 dans le secteur français. D'après le Commissaire aux langues officielles,

> Cet important déclin a plusieurs causes : départ de nombreux anglophones au cours des six dernières années, resserrement des dispositions législatives touchant l'accès aux écoles anglaises, inscription volontaire de 15 000 jeunes anglophones dans des écoles françaises. (1983, pp. 36-37)

Cette inscription volontaire dans les écoles françaises ne reflète pas le nombre considérable d'élèves anglophones qui suivent différentes formes de cours bilingues ou de cours d'immersion en français à l'intérieur du réseau d'écoles anglaises.

Ces dernières années, les Anglo-Québécois se sont mobilisés pour combattre ce qu'ils perçoivent comme les dispositions les plus injustes de la Loi 101. Parmi les propositions faites au gouvernement par Alliance-Québec, une organisation-cadre représentant des groupements anglophones, on trouve l'accès sans restriction aux écoles anglaises et le maintien du contrôle de la communauté anglophone sur ses établissements d'enseignement.

Il est clair que la Loi 101 a pleinement réalisé son but principal qui était de rehausser le statut et de promouvoir l'usage de la langue française, et parallèlement, de réduire le statut et l'usage de l'anglais. Même si certaines restrictions touchant l'accès à l'école anglaise devaient disparaître dans les années à venir, aucun parent anglophone ne nourrit d'illusions sur la nécessité pour ses enfants de parler couramment le français en vue de leur assurer une mobilité économique dans l'avenir. On peut donc dire que les programmes d'immersion en français seront d'une importance primordiale dans les écoles anglaises de l'avenir.

En conclusion, il est clair que la question des droits liguistiques de la minorité crée une situation explosive au Canada. La question de la réciprocité entre la situation des francophones hors Québec et celle des anglophones au Québec est entrée dans l'actualité depuis une dizaine d'années. La pression qui s'exerce sur les gouvernements des provinces anglaises pour accroître des services éducatifs et autres en français à l'intention de la minorité s'explique en grande partie par le raisonnement suivant : si les anglophones veulent faire pression sur le gouvernement du Québec pour libéraliser la Loi 101, ils doivent prouver qu'ils respectent, de leur côté, les droits linguistiques de leur minorité. Cependant, malgré toute la controverse autour de cette

question, il faut reconnaître que l'enseignement dans leur langue maternelle reste accessible à la majorité des anglophones au Québec et à la majorité des francophones hors Québec.

4.4 L'enseignement de l'autre langue officielle

4.4.1 Ententes fédérales-provinciales pour les programmes à frais partagés

Le gouvernement fédéral a signé un grand nombre d'ententes avec les provinces pour le partage des frais liés à l'enseignement des langues officielles aux enfants et aux adultes. Les programmes qui concernent l'enseignement de la première langue officielle de la province (le français au Québec et l'anglais ailleurs) ont pour but d'aider les nouveaux immigrants à communiquer en anglais (ou en français au Québec) de manière à faciliter leur participation active en tant que citoyens responsables à la vie de la société canadienne. La participation du gouvernement fédéral à ces programmes prend deux formes principales : d'abord la Commission de l'emploi et de l'Immigration du Canada subventionne un cours de formation linguistique à temps plein (six heures par jour et cinq jours par semaine) pendant un maximum de trente semaines pour les soutiens de famille. Le coût de ces cours est assumé en grande partie par le gouvernement fédéral, bien que les ministères provinciaux de la Main-d'oeuvre et de l'Enseignement supérieur y contribuent pour une part. La deuxième forme que revêt la participation fédérale à l'enseignement des langues officielles aux nouveaux arrivants consiste dans le financement partiel, par l'intermédiaire du Secrétariat d'État, de cours à temps partiel d'anglais ou (au Québec) de français comme langue seconde. Ces cours sont habituellement offerts par les services de l'éducation permanente des commissions scolaires et sont aussi financés par les ministères de l'Éducation, de l'Immigration et de la Culture. Le Secrétariat d'État accorde également une aide financière aux associations et aux organismes qui s'occupent de l'enseignement des langues officielles et de l'intégration des immigrants (ex.: Teachers of English as a Second Language Canada).

Par ailleurs, il existe des ententes de partage des frais pour l'enseignement de la langue de la minorité (c'est-à-dire l'anglais au Québec et le français dans les autres provinces). Ces ententes, signées en 1970 à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, concernent le versement de paiements "formulaires" et "hors formule". En vertu du financement "formulaire", le gouvernement fédéral rembourse une partie de ce qu'il en coûte à la province pour chaque élève étudiant en français ou en anglais, langue de la minorité. Jusqu'à décembre 1983, cette proportion était de 9 p. 100 pour chaque élève étudiant à temps plein dans la langue de la minorité (ce qui représente, d'après l'entente, 75 p. 100 du temps au niveau élémentaire et 60 p. 100 au niveau secondaire), et de 5 p. 100 du coût d'un élève inscrit à un programme d'anglais ou de français, langues secondes, selon qu'il est au Québec ou ailleurs. L'entente prévoit aussi d'autres subventions proportionnelles au nombre d'étudiants pour les établissements d'enseignement postsecondaire qui dispensent des cours dans la langue de la minorité. Cependant, en vertu d'un nouvel accord de trois ans signé en décembre 1983, le gouvernement fédéral devra négocier sa contribution financière avec chaque province pour mieux tenir compte des besoins régionaux.

En outre, le gouvernement fédéral verse une aide financière pour des projets précis comme des bourses d'études aux étudiants des universités et collèges et aux professeurs d'anglais ou de français, langues secondes, pour les inciter à suivre des cours de perfectionnement. L'un des programmes les plus novateurs financé à même les fonds que le gouvernement fédéral verse aux provinces est celui des "moniteurs de langue seconde" qui donne à des étudiants de niveau postsecondaire l'occasion de faire leurs études universitaires dans l'autre langue officielle tout en travaillant à temps partiel (de six à huit heures par semaine) comme moniteurs ou maîtres assistants dans les classes de langue seconde.

4.4.2 Les cours de langues à l'intention des nouveaux arrivants

4.4.2.1 Les adultes

Au cours des années 70, le Canada a accepté un grand nombre de réfugiés de diverses origines ethniques et géographiques, depuis les Asiatiques ougandais en 1972 jusqu'à la toute récente vague de réfugiés de l'Asie du Sud-Est. En dépit des services accrus mis en place dans les années 60 pour l'enseignement de l'anglais ou du français aux nouveaux immigrants pour faciliter leur intégration dans la société canadienne, on a senti l'urgent besoin d'assurer une meilleure coordination des organismes privés et publics pour une intervention efficace auprès des réfugiés arrivant par vagues successives et imprévisibles.

Les gouvernements tant fédéral que provinciaux ont donc porté une attention particulière, au cours de la dernière décennie, à la planification et à la coordination des services à l'intention des nouveaux arrivants. Comme nous l'avons déjà indiqué, une grande partie des fonds pour l'enseignement des langues aux nouveaux arrivants est versée aux provinces par le Secrétariat d'État et la Commission de l'emploi et de l'immigration. Les gouvernements provinciaux y ont aussi apporté une contribution financière importante et ont mis sur pied une vaste gamme de programmes en collaboration avec des organismes bénévoles.

En Colombie-Britannique, par exemple, la division de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation a publié en 1980 un énoncé de principes sur l'obligation de fournir aux adultes des programmes d'éducation de base incluant l'enseignement de l'anglais. Cette politique est un exemple frappant de la volonté du ministère d'assurer la coordination des services tant à l'intérieur de la province qu'aux niveaux interprovincial et national. Elle contribue aussi à lever les obstacles financiers et autres qui empêchaient la participation du ministère de l'Éducation aux programmes de formation linguistique (comme, par exemple, la création de services de garderie pour les enfants des étudiants).

En Alberta, la coordination des services relatifs à l'établissement des nouveaux arrivants relève de la division des services de l'établissement, du ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta. Sa tâche consiste à aider d'autres organismes et les individus à connaître les besoins des nouveaux arrivants pour leur procurer des services adéquats.

En Saskatchewan, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre a formé récemment un comité interministériel réunissant des fonctionnaires de sept ministères pour coordonner et faciliter l'accès aux programmes provinciaux et fédéraux relatifs à l'établissement et à l'adaptation des nouveaux arrivants.

Au Manitoba, il existe un comité consultatif de l'ALS (anglais langue seconde) dont le rôle consiste à faciliter la communication entre les organismes qui s'occupent d'enseigner l'ALS aux enfants et aux adultes. Le comité conseille aussi le ministère de l'Éducation pour les questions relatives à cet enseignement. La diversité des organismes engagés dans la prestation de services aux nouveaux arrivants est reflétée dans la composition du comité qui comprend les représentants du ministère de l'Éducation, des collèges, des écoles primaires et secondaires, du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, du ministère des Affaires culturelles et du Patrimoine, du bureau régional du Secrétariat d'État, de l'Association des commissaires d'écoles du Manitoba, de l'Association des surintendants d'école et de la Société des enseignants du Manitoba, de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada et de la population dans son ensemble.

Aux niveaux national et - dans la plupart des cas - provincial, il existe des associations professionnelles qui s'occupent aussi de l'enseignement des langues officielles aux nouveaux arrivants. Elles organisent des conférences, publient des bulletins d'information et des journaux (TESL Talk en Ontario, TEAL Occasional Papers en Colombie-Britannique) et se préoccupent aussi du perfectionnement des enseignants.

Les services d'enseignement de l'ALS sont habituellement les mêmes d'une province à l'autre : les cours se donnent dans un endroit convenable, que ce soit une école, l'église ou la salle communautaire; les employeurs peuvent aussi mettre à la disposition des élèves une pièce sur les lieux de travail. Au Québec, la structure est quelque peu différente : l'enseignement du français aux nouveaux immigrants adultes et à ceux qui, pour être moins nouveaux, n'ont néanmoins pas encore acquis une connaissance suffisante de la langue, se fait dans des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Fondés en 1967, ces centres se sont considérablement développés depuis. Ils offrent des cours à temps plein et à temps partiel et fournissent aux parents qui suivent les cours à temps plein un service de garderie subventionné pour leurs enfants âgés de trois mois à cinq ans.

En plus des cours de langue traditionnels, plusieurs provinces ont mis sur pied des programmes pleins d'originalité. En Ontario, par exemple, on a imaginé un programme d'enseignement par téléphone pour les hispanophones : "Apprends l'anglais à un ami". Ce programme est mis en oeuvre par des bénévoles et il permet aux élèves d'apprendre l'anglais à domicile. Dans plusieurs cas, le tuteur bénévole apprend l'espagnol avec son élève. On comptait 168 tuteurs bénévoles en 1982, et il est question d'étendre le programme aux nouveaux arrivants d'origine chinoise. D'autres projets nouveaux comprennent la publication de journaux à l'intention des nouveaux arrivants dans lesquels le degré de difficulté des articles est indiqué au moyen d'astérisques. Au Manitoba, par exemple, le Welcome News, journal financé par le district scolaire n° 1 de Winnipeg et la direction de l'immigration et de l'établissement au ministère manitobain du Travail et de la Main-d'oeuvre, contient des renseignements de base concernant le système éducatif, les droits des travailleurs et la vie au Canada. En Ontario, la direction des services aux nouveaux arrivants publie, douze fois par année, un journal anglais du même type, intitulé

Newcomer News et en diffuse au-delà de 50 000 exemplaires. En Nouvelle-Écosse, les adultes et les enfants des familles de réfugiés de l'Asie du Sud-Est ont reçu des cours d'anglais en famille pendant les six premiers mois suivant leur arrivée.

En résumé, nous avons assisté, au cours de la dernière décennie, à une vaste mobilisation de ressources humaines et financières de la part des organismes fédéraux, provinciaux et locaux ainsi que ou secteur privé en vue de faciliter l'intégration des néo-Canadiens en leur permettant de faire l'apprentissage des langues officielles du pays. Bien que la situation soit demeurée stable depuis l'arrivée massive des réfugiés de l'Asie du Sud-Est vers la fin des années 70, le réseau de services nécessaires est maintenant établi et prêt à faire face à toute éventualité.

4.4.2.2 Les enfants

L'enseignement du français aux enfants non francophones dans les écoles françaises du Québec diffère considérablement de l'enseignement de l'ALS aux enfants des néo-Canadiens dans les autres provinces. Ailleurs qu'au Québec, il existe plusieurs modèles pour l'enseignement de l'ALS/D (anglais langue seconde ou dialecte). Plusieurs commissions scolaires qui comptent des nombres importants d'élèves en ALS/D organisent des classes spéciales d'ALS/D, et après un an dans l'une de ces classes, les élèves sont habituellement intégrés dans les classes régulières, tout en restant admissibles à des services d'aide pédagogique en ALS/D pendant une autre année, au besoin. Dans les régions où les néo-Canadiens sont peu nombreux, les élèves sont intégrés directement aux classes régulières et peuvent habituellement bénéficier de services supplémentaires dans le cadre d'un programme de rattrapage ou autre.

Ce modèle varie quelque peu d'une province à l'autre. En Île-du-Prince-Édouard, par exemple, le ministère de l'Éducation met des ressources financières à la disposition des commissions scolaires pour leur permettre d'embaucher des tuteurs qui travaillent avec les réfugiés asiatiques, individuellement ou en petits groupes. Dans les Territoires du Nord-Ouest, on a choisi d'enseigner l'anglais aux enfants autochtones en y intégrant l'apprentissage des matières de base. Cette forme d'intégration suppose aussi, parfois, l'utilisation des langues autochtones pendant les premières années pour faciliter la transition.

Au Québec, cependant, la situation s'est compliquée depuis l'adoption de la Loi 101, qui a eu pour effet d'augmenter le nombre d'enfants anglophones et allophones dans les écoles françaises. Depuis 1973, on offre des cours de français intensifs aux élèves non francophones, mais comme la plupart des anglophones fréquentaient l'école anglaise, ces "classes d'accueil" étaient surtout destinées aux enfants des immigrants. Cette situation a changé en 1977 avec l'entrée en vigueur de la Loi 101 et les classes d'accueil ont été ouvertes à tous les enfants qui n'avaient pas une connaissance suffisante du français. Malgré leur répugnance à l'idée d'envoyer leurs enfants dans les classes d'accueil, les parents anglopones se sont faits peu à peu à la réalité du changement social au Québec et le nombre des enfants anglophones dans les classes d'accueil s'est accru considérablement en 1978-1979.

Cependant, à la suite des compressions budgétaires dans la province en 1981, la structure des services d'aide linguistique a été quelque peu modifiée : on a abandonné les classes d'accueil pour les enfants âgés de quatre ans et on a introduit une distinction entre "classes d'accueil" et "classes de francisation", les premières étant destinées aux enfants des immigrants établis au Québec depuis cinq ans ou moins, alors que les classes de francisation sont surtout conçues pour les enfants qui, aux termes de la Loi 101, sont admissibles à l'école anglaise et aussi, sous réserve, pour les enfants d'immigrants établis

au Québec depuis plus de cinq ans. La principale différence entre ces deux catégories d'accueil, c'est que les classes d'accueil offrent une classe de maternelle à temps plein (toute la journée) tandis que la maternelle ne dure qu'une demi-journée pour les classes de francisation. La raison invoquée pour cette distinction, c'est que la majorité des élèves admissibles à l'école anglaise sont nés au Québec et sont donc socialement et culturellement adaptés à la société québécoise alors que les enfants des immigrants doivent encore s'adapter à la langue et à la culture de la province.

Le résultat de ces modifications a été une très grande diminution des effectifs qui sont tombés de 10 296 en septembre 1980 à 4 904 une année plus tard. La grande majorité des enfants dans les classes de francisation (72 p. 100 fréquentent la maternelle (5 ans) alors que plus de 80 p. 100 des élèves dans les classes d'accueil sont soit au niveau élémentaire soit au niveau secondaire. Ces chiffres donnent une idée de la répartition des anglophones et des allophones dans ces classes.

Pour les deux types de cours intensifs d'appoint, le rapport maître-élèves est de 1:15 à la maternelle, 1:12 à l'élémentaire et 1:10 au secondaire. Les élèves demeurent dans ces classes pendant un maximum de 10 mois, mais ils peuvent être intégrés dans les classes régulières si l'on juge que leur connaissance du français est suffisante. Ces classes n'ont pas seulement pour but de développer des compétences scolaires et linguistiques chez les élèves, elles visent aussi à encourager une attitude positive envers la communauté francophone. En collaboration avec le ministère de l'Éducation, l'Université du Québec offre un programme d'études conduisant à un certificat pour l'enseignement du français dans les classes d'accueil et les classes d'immersion.

En outre, là où le nombre de non-francophones n'est pas suffisant pour former une classe complète et organiser des cours intensifs de français d'une journée ou d'une demi-journée, on offre un service de rattrapage : s'il s'agit d'enfants admissibles aux classes d'accueil, ces mesures portent le nom de "mesures spéciales d'accueil" et celui de "mesures particulières de soutien linguistique" dans le cas de ceux qui sont admissibles aux classes de francisation.

En résumé, bien que l'unanimité ne soit pas encore faite sur certaines questions dans le contexte canadien (par exemple, quelle doit être la durée d'un cours d'ALS?), l'infrastructure nécessaire à l'enseignement de l'anglais (ou du français au Québec) aux immigrants a été mise en place au cours de la dernière décennie : les cadres sont relativement bien définis, des diplômes et des possibilités de perfectionnement existent pour les professeurs, et les programmes d'études ainsi que le matériel pédagogique sont de plus en plus faciles à obtenir.

4.4.3 Programmes pour l'enseignement de l'autre langue officielle

Cet enseignement prend deux formes principales au Canada. La première consiste dans des cours traditionnels de langue seconde variant de 20 à 40 minutes par jour. Ces cours peuvent débuter à n'importe quel niveau, bien que les dernières classes de l'élémentaire (5^{e} et 6^{e} années) soient les plus généralement choisies pour introduire le programme de langue seconde. Certains groupes comme Canadian Parents for French - une association nationale de parents dont le but est de promouvoir l'apprentissage de la langue française - exercent des pressions pour faire commencer plus tôt l'apprentissage de la langue seconde, soit dès la maternelle ou la 1ère année. Au Québec, l'enseignement de l'anglais langue seconde commence en 5^{e} année.

L'autre forme importante de l'enseignement de la langue seconde, ce sont les cours d'immersion en français qui consistent à ensigner en français pendant une très longue période de la journée, à des enfants anglophones ou allopones. On distingue l'immersion longue, l'immersion de durée moyenne et l'immersion courte. L'immersion longue consiste dans l'usage exclusif ou prédominant du français comme langue d'enseignement à partir de la maternelle, les cours d'anglais débutant

entre la 2e et la 4e années, puis une augmentation graduelle du temps d'enseignement en anglais qui doit atteindre 50 p. 100 environ à la fin de l'élémentaire.

L'immersion de durée moyenne prévoit l'enseignement en français entre 50 et 100 p. 100 du temps à partir de la 4e ou de la 5e année. Quant à l'immersion courte, elle s'assimile à l'immersion de durée moyenne avec la différence que l'enseignement en français débute en 7e ou plus tôt.

C'est à Montréal qu'ont commencé les cours d'immersion au milieu des années 60; de là, ils se sont répandus comme une traînée de poudre dans tout le Canada pendant les années 70 et 80. On dénombre actuellement 114 928 élèves dans les programmes d'immersion, soit 3,2 p. 100 de tout l'effectif scolaire.[6] La province qui, en chiffres absolus, compte le plus grand nombre d'élèves dans ces programmes est l'Ontario (50 000, soit 3,2 p. 100 de son effectif), mais, proportionnellement, le Québec et le Nouveau-Brunswick ont le taux d'inscription le plus élevé avec respectivement 12,8 p. 100 et 8,8 p. 100 de leurs effectifs scolaires.

Un facteur important a contribué à la popularité des cours d'immersion : le fait est qu'un grand nombre de tests d'évaluation ont prouvé que les élèves acquièrent une bonne connaissance du français, quoique moins bonne que celle des francophones en anglais, sans accuser de retard dans les autres matières et sans que les capacités en anglais en souffrent.[7] L'efficacité de l'immersion contraste avec les résultats généralement décevants des cours traditionnels de langue seconde.

---

6 Voir le numéro spécial de Langue et société, nº 12, 1984, intitulé "L'enseignement immersif"

7 M. Swain et S. Lapkin, "Evaluation Bilingual Education: A Canadian Case Study"; Clevedon, Avon, in Multilingual Matters, 1982

Cependant, la popularité même de ce programme a entraîné une certaine controverse : en effet, les inscriptions diminuant dans les classes régulières, certains enseignants unilingues anglais sentaient que leurs emplois étaient menacés et certains parents désireux de faire instruire leurs enfants en anglais craignaient que les classes d'immersion ne deviennent la seule forme d'enseignement dans leur quartier. En conséquence, les gouvernements provinciaux et les commissions scolaires locales se montrent prudents dans le développement des programmes d'immersion, et il n'y a qu'au Manitoba et au Nouveau-Brunswick que l'immersion est un droit plutôt qu'un privilège (sous réserve d'un nombre minimum d'inscriptions). Il n'existe au Québec aucun programme d'immersion en anglais pour les francophones, puisque les lois provinciales de l'éducation l'interdisent.

4.5 L'enseignement des langues ancestrales

On peut distinguer trois grandes orientations dans l'enseignement des langues ancestrales : d'abord, les cours bilingues dans le cadre du système public régulier, où l'enseignement est dispensé quotidiennement, pour moitié environ, dans la langue ancestrale; ensuite, les programmes financés par les gouvernements provinciaux et administrés par les commisions scolaires locales où la langue ancestrale est enseignée comme matière scolaire, intégrée ou non dans l'horaire de l'élève; enfin, les cours à temps plein ou à temps partiel dispensés par les communautés ethniques elles-mêmes, et pour lesquels elles reçoivent habituellement une aide du gouvernement fédéral et parfois des gouvernements provinciaux. Les cours à temps plein se donnent dans des écoles privées, tandis que les cours à temps partiel sont habituellement offerts le samedi matin ou après l'école. Examinons ces grandes orientations une à une.

4.5.1 Programmes bilingues d'enseignement des langues ancestrales

En 1971, l'Alberta devenait la première province à autoriser l'emploi d'une langue autre que l'anglais ou le français comme langue d'enseignement dans les écoles publiques. Cette initiative, largement attribuable aux pressions exercées par la communauté ukrainienne, a été imitée par la Saskatchewan en 1978 et par le Manitoba en 1979. Grâce au concours financier du gouvernement provincial, il existe, à l'heure actuelle, dans chacune de ces trois provinces, des programmes de bilinguisme comportant l'utilisation uniquement de la langue ancestrale dans les classes maternelles et la moitié du temps par la suite. Il existe aussi en Alberta et au Manitoba des programmes bilingues anglais-hébreu ou anglais-allemand, et depuis le mois de septembre 1983, la commission scolaire d'Edmonton a institué des programmes bilingues anglais-chinois et anglais-arabe. Cette commission scolaire offre actuellement, au niveau élémentaire, cinq programmes bilingues à l'intention des cinq grands groupes linguistiques (ukrainien, allemand, hébreu, chinois et arabe); le programme ukrainien - le plus ancien des programmes bilingues - en est maintenant à sa dixième année.[8]

Le bilan des programmes ukrainiens en Alberta et au Manitoba est très positif. Essentiellement, les enfants apprennent à parler couramment la langue ancestrale sans accuser de retard dans l'apprentissage de l'anglais ou des autres matières. En fait, les résultats sont analogues à ceux de l'évaluation des cours d'immersion en français et des programmes destinés aux minorités francophones.

Le principal problème qu'affrontent ces programmes concerne le faible taux de participation (attribuable à la dispersion des groupes ethniques concernés) et le refus de certaines commissions scolaires d'en

8 J. Jones, "Un reflet de notre diversité culturelle", dans Langue et société, 1984, nº 12, pp. 35-40.

assumer la responsabilité.[9] Si peu nombreux soient-ils en Amérique du Nord, ces programmes bilingues de promotion de langues ancestrales prouvent bien que l'objectif est réalisable.

4.5.2 Les langues ancestrales comme matière scolaire dans les écoles publiques

La plupart des provinces offrent aux élèves du secondaire la possibilité de choisir un cours de langue moderne autre que l'anglais ou le français. En Saskatchewan, par exemple, l'étude d'une langue seconde est devenue obligatoire, en 1967, pour les élèves de 7e, 8e et 9e années, et dès l'année suivante on a formé des comités pédagogiques allemands et ukrainiens pour élaborer des programmes d'études dans ces langues. Au Manitoba, les cours en langues ancestrales existent au niveau du secondaire depuis les années 50, mais c'est dans les années 70 que l'on a introduit l'enseignement des langues ancestrales pendant les heures de classe. En 1982-1983, le nombre total d'élèves manitobains (M-12) inscrits dans les programmes de langues ancestrales (10 langues) était de 14 424 soit 7,5 p. 100 de l'effectif scolaire de la province. De ce nombre, presque 800 participaient à des programmes bilingues.

C'est en Ontario que l'on trouve le plus important programme pour l'enseignement des langues ancestrales. En 1977, le ministère de l'Éducation de cette province a lancé un programme des langues ancestrales en vertu duquel les commissions scolaires qui, répondant à la demande des groupes ethniques, acceptent d'offrir un cours de langue ancestrale se voient rembourser la totalité du coût de deux heures et demie d'enseignement de ces langues. Un aspect central de ce programme, c'est que l'enseignement doit se faire en dehors de l'horaire régulier (5 heures par jour), ce qui laisse trois principales options : le week-end, après la classe ou une demi-heure de plus à l'horaire quotidien.

---

9 Voir le Globe and Mail du 19 mars 1984, "Popularity Can't Preserve Heritage Class", où il est décrit comment une commission scolaire du Manitoba a mis fin, après la maternelle, à un programme bilingue ukrainien-anglais par crainte des augmentations de coût pour les années ultérieures.

Les commissions scolaires qui adhèrent au programme se chargent de l'élaboration des programmes d'études, de l'embauchage, de la supervision et de la formation des professeurs, qui doivent être détenteurs d'un brevet d'enseignement de l'Ontario, étant donné que le programme relève de la division de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation. Les professeurs n'ont donc pas tous les mêmes compétences ni la même expérience, et la qualité de leur enseignement s'en ressent. La participation des communautés ethniques est essentielle à la mise en oeuvre du programme, et les professeurs doivent être agréés par des comités consultatifs formés de parents appartenant aux groupes concernés.

Près de 53 000 élèves se sont inscrits à des cours de langues ancestrales l'année où le programme a été créé (1977-1978), et ce nombre n'a cessé de croître depuis pour atteindre 81 993 élèves appartenant à 49 groupes linguistiques différents répartis dans 63 commissions scolaires en 1981-1982 (près du tiers des commissions scolaires de la province).

L'objectif général du programme des langues ancestrales est d'améliorer la qualité de l'école et de la vie familiale pour les groupes ethniques qui veulent maintenir leurs langues d'origine. D'après la brochure de renseignements sur le programme, la possibilité de lire, écrire et parler sa langue ancestrale

- aidera l'enfant à mieux se connaître, lui et ses racines;
- aidera l'enfant à mieux communiquer avec ses parents et ses grands-parents;
- préparera l'enfant à utiliser sa langue ancestrale dans un contexte canadien;
- permettra à l'enfant de mettre en pratique les compétences et les connaissances qu'il possède déjà;

- lui permettra d'acquérir des connaissances qui lui seront utiles dans le cadre des cours ouvrant droit à des crédits au secondaire;

- encouragera tous les élèves à développer leurs compétences linguistiques, ce qui les aidera à mieux fonctionner dans le contexte multiculturel canadien et dans le monde.

Beaucoup d'Anglo-Canadiens (et de professeurs de langue) ont réagi avec colère au programme des langues ancestrales : on a parlé du morcellement de la collectivité, de la perpétuation des difficultés des élèves des groupes minoritaires à apprendre l'anglais, et on a dénoncé le recours aux deniers publics pour un programme que beaucoup jugeaient socialement et pédagogiquement inopportun au moment où l'on ne parle que de compressions budgétaires. En dépit de très fortes pressions de la part des groupes ethniques, certaines commissions scolaires, comme celle de Scarborough dans le Grand Toronto, ont refusé d'appliquer le programme, et la controverse fait toujours rage dans d'autres commissions scolaires, particulièrement la commission scolaire de Toronto, quant à l'opportunité d'intégrer le programme des langues ancestrales dans un horaire prolongé.

Au Québec, c'est en 1977 qu'on a annoncé le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), et c'est au mois de novembre 1978 que l'on a introduit, à titre expérimental, dans sept écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, des cours de grec, d'italien et de portugais. Le PELO prévoit 100 heures par année de cours de langues ancestrales à raison de 30 minutes par jour, en général. Les salaires des professeurs, le matériel pédagogique, l'élaboration des programmes et les manuels du maître pour chaque langue enseignée sont la responsabilité du ministère de l'Éducation qui contribue aussi à l'organisation de séminaires périodiques dans le but d'aider les professeurs à exécuter le programme.

Offert uniquement dans les écoles françaises au début, le PELO est en place dans les écoles anglaises et françaises depuis 1982. L'élargissement des services en 1982-1983 a entraîné une forte hausse des inscriptions: de 750 en 1981-1982, elles ont plus que doublé en 1982-1983. On enseigne maintenant l'espagnol en plus des trois premières langues, et, en 1983-1984, le programme s'étendait au laotien, au vietnamien, au cambodgien et au chinois. On compte poursuivre le programme au secondaire.

Tout comme le programme des langues ancestrales en Ontario, le PELO a suscité une grande controverse à cause de la méfiance initiale des groupes ethniques, due à la Loi 101, et de l'opposition récente des parents francophones à l'introduction d'un cours d'arabe dans une école publique française.[10] Au niveau politique, il est clair que le PELO s'insère dans un plan pour l'intégration des groupes ethniques dans la société francophone du Québec.

4.5.3 Programmes communautaires pour l'enseignement des langues ancestrales

Bien que l'on puisse trouver des écoles ethniques privées accueillant des élèves à temps plein dans plusieurs provinces, ce n'est qu'au Québec qu'elles sont subventionnées à 80 p. 100 par le gouvernement provincial. Les 27 écoles ethniques que l'on compte actuellement au Québec (23 juives, deux grecques orthodoxes et deux arméniennes) sont traitées sur le même pied que les autres écoles privées anglaises et françaises. Tout ce qu'on leur demande, c'est qu'une bonne partie de l'enseignement soit dispensée en français. D'après certaines études effectuées dans le secteur juif, il semble que les élèves de ces écoles réussissent à acquérir une connaissance remarquable de trois langues.[11]

---

10 Voir le Globe and Mail du 22 novembre 1982

11 Voir F. Genesee, G.R. Tucker et W.E. Lambert, "An experiment in trilingual education: Report 4", dans Language Learning, 1978, 28, pp. 343-365

Les effectifs des écoles complémentaires administrées par les groupes ethniques le soir et le week-end varient considérablement d'une province à l'autre. En 1982-1983, plus de 100 000 élèves étaient inscrits dans des écoles financées par le Programme fédéral d'épanouissement culturel : plus de la moitié de ces élèves se trouvaient en Ontario et 22 000 d'entre eux dans les écoles du Québec; les provinces de l'Atlantique en comptaient 1 359 et les autres fréquentaient les écoles des provinces des Prairies et de la région du Pacifique. En plus de l'aide du gouvernement fédéral, les écoles complémentaires des provinces des Prairies et celles du Québec reçoivent aussi l'aide de leurs gouvernements provinciaux. Au Québec, par exemple, la contribution du gouvernement provincial est passée de 145 000 $ en 1980-1981 à 250 000 $ en 1982-1983, ce qui représente près de 10 p. 100 du budget d'exploitation de ces écoles, soit l'équivalent de la contribution du gouvernement fédéral.

En conclusion, l'enseignement des langues ancestrales a connu une expansion rapide dans la plupart des provinces au cours des cinq dernières années, avec l'aide des gouvernements fédéral et provinciaux, et malgré une opinion publique divisée sur l'opportunité d'une telle aide, surtout quand il s'agit de l'enseignement des langues ancestrales à l'intérieur du système scolaire. Une étude de 1977 sur les attitudes de la majorité avait prévu une telle réaction. À ce jour, il n'existe aucune association nationale pour l'enseignement des langues ancestrales, bien que des associations provinciales aient été formées dans plusieurs provinces. Ces associations tiennent des assemblées régulières et publient des bulletins. L'une d'elles, l'association manitobaine pour la promotion des langues ancestrales (MAPAL) a commencé récemment (juin 1984) à publier une revue intitulée The Manitoba Heritage Review. Donc, en dépit des controverses possibles sur cette question, on peut dire que l'enseignement des langues ancestrales a fait du progrès et continuera sûrement dans cette voie.

4.6 Le multiculturalisme dans l'enseignement

Par suite de l'adoption de la politique de multiculturalisme par le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux et les commissions scolaires ont mis sur pied des comités et des groupes de travail pour formuler des politiques et élaborer des programmes d'études correspondant à la réalité multiculturelle de leurs régions selon leurs attributions respectives. C'est dans le rapport préliminaire d'un groupe de travail de la commission scolaire de Toronto, publié en 1975, que l'on trouve la vraie signification de cette reconnaissance du multiculturalisme :

> "La Commission scolaire de Toronto est bien forcée de reconnaître que dans l'espace d'une décennie, sa BASE CULTURELLE EST DEVENUE INCOMPATIBLE (c'est l'auteur qui souligne) avec la base culturelle de la société qui l'appuie." (traduction, p. 5)

Les politiques et les programmes conçus pour adapter la base culturelle des programmes scolaires à celle des collectivités aux niveaux des commissions scolaires provinciales et locales ont mis l'accent sur des points comme le caractère tendancieux des manuels scolaires, la production de matériel multiculturel, les relations interraciales, les relations école-communauté, et la formation du personnel. La plupart des grandes commissions scolaires urbaines ont chargé des experts-conseils de l'exécution et de la coordination des programmes dans ces domaines. Voici quelques exemples de ces divers programmes.

Pratiquement tous les gouvernements provinciaux et territoriaux ont formé des comités pour évaluer le matériel pédagogique relativement aux présentations tendancieuses et aux stéréotypes. Ils ont mis sur pied des programmes de formation professionnelle pour aider les éducateurs à se sensibiliser à la question des stéréotypes dans les manuels scolaires et autres documents pédagogiques. En Saskatchewan, par exemple, le ministère de l'Éducation, la Commission des droits de

la personne, la fédération des enseignants et l'association des administrateurs scolaires de la Saskatchewan ont établi une série d'exercices, connue sous le nom de "Project TASC" et visant à sensibiliser les enseignants à la question des stéréotypes à l'école. De même, le district scolaire nº 1 de Winnipeg a inventé un "jeu des priorités multiculturelles" pour les administrateurs scolaires, les enseignants et autres éducateurs : il s'agit de discuter des principes et des objectifs de l'éducation multiculturelle. En Ontario, le ministère de l'Éducation a publié une brochure intitulée Race Religion and Culture in Ontario School Materials. Celle-ci contient des conseils aux auteurs et aux éditeurs sur les moyens d'éviter préjugés et stéréotypes dans le matériel didactique qu'ils publient.

En ce qui concerne la production de matériel à caractère multiculturel, les ministères de l'Éducation et les commissions scolaires se sont d'abord efforcés de mettre au point des ressources pédagogiques pour aider les enseignants à intégrer les thèmes et les questions de multiculturalisme dans leurs programmes d'enseignement en sciences sociales et en histoire, notamment. Par exemple, dans la série d'aides pédagogiques à l'intention des enseignants produite par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, l'on trouve de la documentation sur "le patrimoine multiculturel du Canada" et sur "le multiculturalisme en action". Le ministère a aussi publié, en 1983, à l'intention des enseignants également, un guide des écrits relatifs à la race noire. On a aussi établi des documents conçus pour aider les élèves à mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle du Canada. En Nouvelle-Écosse, par exemple, le ministère de l'Éducation a produit, sur les Noirs et les Indiens micmacs, des trousses qui seront intégrées à certains programmes d'études.

L'amélioration des relations interraciales et la lutte contre les préjugés et la discrimination, en particulier à l'endroit des autochtones et des minorités identifiables, ont toujours constitué une priorité pour toutes les provinces. En Ontario, par exemple, on a distribué dans les écoles, les collèges et les universités de la province, en 1983, un grand nombre d'exemplaires (62 000) d'une affiche relative à la politique du gouvernement en matière de relations interraciales.

Certaines grandes commissions multi-ethniques ont déjà adopté des politiques et des programmes en réponse aux rapports de groupes de travail sur le multiculturalisme et les relations interraciales. Par exemple, le bureau de l'égalité d'accès de la commission scolaire de Toronto dispose d'un conseiller pour les relations interraciales, et plusieurs comités aux niveaux central, régional et scolaire ont été chargés d'étudier cette question.

Au nombre des projets relatifs aux relations interraciales entrepris par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, en collaboration avec les commissions scolaires, il y a un séminaire multiculturel et multiracial d'une durée de cinq jours pour les leaders étudiants. Il s'agit d'un programme conçu pour aider les élèves du secondaire de races différentes à développer leurs qualités de futurs leaders en mettant l'accent sur la compréhension multiculturelle et raciale.

Divers projets ont été mis sur pied aux niveaux fédéral, provincial et local pour familiariser les communautés avec le système d'éducation et les encourager à s'y intéresser davantage. Beaucoup de commissions scolaires dans des régions multi-ethniques fournissent des services de traduction et d'interprétation dans les principales langues de leurs milieux. De plus, les services de liaison école-collectivité s'efforcent aussi de faciliter la communication et résoudre les difficultés entre les écoles et les groupes ethniques. C'est ainsi qu'à la commission scolaire North York, dans le Grand Toronto, un service multiculturel remplit des fonctions de soutien et de liaison pour les écoles dans leurs rapports avec les familles appartenant à divers groupes ethniques.

Un des rôles des conseillers à l'intérieur du service multiculturel consiste à évaluer et à suivre les progrès des nouveaux immigrants et des élèves non anglophones. La première évaluation scolaire de l'élève se fait dans sa propre langue soit par le conseiller multiculturel, soit par un traducteur qui a reçu une formation appropriée, sous la supervision du conseiller, pour les groupes dont le nombre ne justifie pas l'embauchage d'un conseiller à temps plein. Un grand nombre de ces traducteurs-évaluateurs sont des enseignants dans le cadre du programme des langues ancestrales de la commission.

Pour ce qui est de l'application du multiculturalisme en classe, les systèmes scolaires de tout le pays ont fortement mis l'accent sur la formation des enseignants. Les universités offrent des cours de premier et de second cycles en éducation muticulturelle. Les grandes commissions scolaires urbaines organisent régulièrement, à l'intention des enseignants en service, des séminaires sur des questions relatives au multiculturalisme. Avec l'aide financière des gouvernements fédéral et provinciaux, les associations multiculturelles nationales, provinciales et locales organisent aussi fréquemment des conférences et des séminaires. L'information relative au multiculturalisme et aux études ethniques est transmise aux communautés et aux éducateurs par l'intermédiaire de revues et de bulletins.

En conclusion, les initiatives et les projets précis qui ont pris forme dans les années 80 apparaissent comme le couronnement des efforts des éducateurs des années 70 qui ont voulu définir le "multiculturalisme" et ses implications dans le domaine de l'enseignement. On dispose aujourd'hui de matériel pédagogique et de lignes directrices pour l'éducation multiculturelle : des projets novateurs ont été mis en oeuvre et les occasions d'échanger des vues et des renseignements se sont grandement multipliées au cours des cinq dernières années.

4.7 L'éducation des autochtones

En chiffres absolus, c'est en Colombie-Britannique et en Ontario, il est vrai, que l'on retrouve le plus grand nombre d'autochtones (plus de 200 000 dans chacune des provinces, soit 8,8 p. 100 et 2,7 p. 100 de leurs populations respectives), mais c'est dans les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon, la Saskatchewan et le Manitoba qu'habitent les plus fortes concentrations d'autochtones, respectivement 80 p. 100, 45,7 p. 100, 19 p. 100 et 16,7 p. 100.[12]

---

12 Voir "Les peuples autochtones et la société canadienne : un profil des problèmes et des tendances" de V. Valentine, dans Les Frontières culturelles et la cohésion du Canada, R. Breton, J.G. Reitz et V. Valentine, Montréal, Institut de recherches politiques, 1980

Bien que, traditionnellement, les questions relatives aux Indiens inscrits, y compris l'éducation, aient relevé du gouvernement fédéral, celui-ci a proposé, en 1969, de déléguer une partie de ses pouvoirs à l'égard des affaires indiennes aux provinces. Cette proposition a rencontré la vive opposition des groupes autochtones dont les dirigeants ont réussi à convaincre le gouvernement fédéral, en 1970, de financer des organisations d'autochtones et de les consulter sur cette question. Trois associations nationales d'autochtones auxquelles sont affiliées 30 associations provinciales ou régionales ont été reconnues et financées séparément par le Secrétariat d'État. Ces trois associations nationales sont : la Fraternité nationale des Indiens, qui regroupe les Indiens inscrits, le Conseil national des autochtones du Canada, comprenant des métis et des Indiens non inscrits, et l'Inuit Tapirisat du Canada. En 1977, quelque neuf millions de dollars ont été versés à ces associations pour les salaires, l'administration et les frais de déplacement.

Dans les années 70, le gouvernement fédéral a accepté en principe de confier le contrôle de l'éducation aux groupes qui relevaient de sa compétence; il continue néanmoins d'assumer pleinement le coût de l'éducation aux niveaux élémentaire et secondaire pour les Indiens inscrits et les Inuit et d'accorder des bourses à ceux qui poursuivent des études postsecondaires.

Il n'existe aucune disposition spéciale pour les métis et les Indiens non inscrits aux niveaux fédéral et provincial. Par contre, plusieurs provinces administrent des programmes destinés à aider les élèves autochtones à obtenir de bons résultats scolaires.

Les élèves autochtones réussissent moins bien que les autres à l'école. Par exemple, en 1971, 64 p. 100 des Indiens inscrits âgés de plus de 15 ans n'avaient pas dépassé la 8e année, comparativement à 33,5 p. 100 du même groupe d'âge pour l'ensemble de la population canadienne; seulement 2,7 p. 100 avaient poursuivi des études de niveau postsecondaire comparativement à 18,6 p. 100 pour les autres

Canadiens. Il en est de même pour les métis et les Indiens non inscrits. Le taux d'abandon scolaire parmi les élèves autochtones est quatre fois supérieur à celui de l'ensemble de la population canadienne.

Plusieurs enquêtes (citées dans Valentine, op. cit.) révèlent une tendance à délaisser les langues autochtones. Par exemple, entre 1951 et 1971, la proportion des autochtones qui se déclaraient de langue maternelle autochtone est tombée de 87 à 57 p. 100, et les données sur la situation linguistique indiquent une anglicisation rapide des autochtones surtout dans les régions urbaines.

Certaines provinces et régions ont adopté des mesures spéciales pour aider les élèves autochtones à obtenir de bons résultats scolaires et à préserver leur patrimoine linguistique et culturel. Dans les Territoires du Nord-Ouest, par exemple, le multiculturalisme fait partie intégrante des programmes d'études, et des efforts spéciaux ont été consentis en vue de former des enseignants autochtones.

La politique de 1981 sur l'utilisation des langues autochtones dans les écoles des Territoires encourage et soutient l'établissement de programmes en langues autochtones dans les écoles, après consultation de la collectivité locale au sujet du choix du programme. Le ministère de l'Éducation des Territoires a beaucoup contribué à l'élaboration des programmes pour l'enseignement des langues autochtones. Dans les régions où l'inuktitut (langue des Inuit) est la langue principale, des programmes de langue ancestrale sont offerts aux élèves de la maternelle à la 9e année, et dans beaucoup d'écoles l'inuktitut est utilisé comme langue d'enseignement dans les basses classes. Dans d'autres régions, particulièrement chez beaucoup de Dénés où la langue ancestrale s'est perdue jusqu'à un certain point, on offre des programmes linguistiques pour promouvoir l'utilisation de la langue ou, dans certains cas, l'enseigner comme langue seconde.

Il en va de même au Yukon où l'enseignement dans les langues ancestrales est intégré dans l'horaire quotidien jusqu'à la 6e année inclusivement. Les langues enseignées sont les suivantes : le tlingit, le loucheux, le tutchoni du sud, le tutchoni du nord, le han et le kaska.

Dans la plupart des provinces, les langues autochtones s'enseignent dans les écoles publiques, et il existe certains programmes bilingues, anglais ou français et autochtone. En collaboration avec les gouvernements fédéral et provinciaux, les universités ont mis sur pied des programmes spéciaux de formation des enseignants pour les étudiants autochtones : à l'Université de la Colombie-Britannique, par exemple, il existe un cours de formation des enseignants autochtones, et en Alberta, le projet Morningstar, administré par l'école Blue Quills et l'Université de l'Alberta, contribue aussi à la formation d'enseignants autochtones. De même, parmi les projets lancés en Ontario, montionnons un cours de deux ans pour la formation des maîtres autochtones offert à la faculté d'Éducation de l'Université Lakehead de Thunder Bay. Depuis le mois de septembre 1979, soit depuis quatre ans, 45 enseignants d'origine autochtones ont été diplômés et ont reçu l'Ontario Teacher's Certificate (pour l'enseignement à l'élémentaire et à l'intermédiaire). On trouve un programme semblable à l'université Western Ontario. Au Québec, des anciens maîtres assistants inuits des régions arctiques de l'est reçoivent une formation d'enseignants à l'université McGill, et l'école normale de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Teachers' College) offre la même possibilité aux maîtres assistants d'origine micmac.

Plusieurs gouvernements provinciaux ont une direction générale de l'éducation autochtone à l'intérieur du ministère de l'Éducation pour administrer les programmes et les politiques relatifs aux autochtones et pour conseiller les organismes concernés par l'éducation des autochtones. Par exemple, au Manitoba, la direction générale de l'éducation autochtone offre un programme spécial au niveau secondaire en vertu duquel les élèves peuvent obtenir un crédit pour leur connaissance d'une langue autochtone. En Ontario également, la direction

des communautés autochtones du ministère de la Citoyenneté et de la Culture travaille avec les communautés autochtones pour les aider à devenir plus autonomes et à participer pleinement à la vie de la province.

Au Québec, en vertu de la politique culturelle provinciale, les peuples amérindiens et inuit sont considérés comme des nations autonomes au sein de la province plutôt que comme des communautés ethniques. À ce titre, elles ne sont pas touchées par la Loi 101. La politique provinciale de l'éducation relativement aux peuples autochtones consiste à leur permettre de contrôler l'éducation de leurs enfants si tel est le désir de certains groupes. Comme le dit le Conseil supérieur de l'éducation,

> ils peuvent décider d'agir seuls et de prendre leurs écoles en charge, ou s'ils veulent établir des communications avec le ministère de l'Éducation, elles doivent se faire dans les limites qu'ils ont fixées eux-mêmes.[13]

En 1983, huit des communautés amérindiennes avaient pris en charge leurs propres écoles, alors que chez les Inuit, c'est la commission scolaire de Kativik qui administrait les programmes scolaires pour la majorité des villages.

Dans les provinces de l'Atlantique, certains ministères de l'Éducation ont introduit des programmes conçus spécialement pour améliorer les résultats scolaires des élèves autochtones en essayant d'accroître la compatibilité entre le foyer et l'école. Par exemple, en 1982-1983, plus de 1 000 élèves de Terre-Neuve et du Labrador ont participé à des projets ayant pour but de promouvoir la langue et la culture autochtones à l'école. En Nouvelle-Écosse, le ministère de l'Éducation a produit une série de films sur la vie des Micmacs dans les premiers temps de la Nouvelle-Écosse, et l'école normale de la Nouvelle-Écosse a institué un programme de formation d'enseignants micmacs d'une durée de trois ans pour aider les anciens maîtres assistants à devenir des enseignants diplômés. À l'Île-du-Prince-Édouard, les élèves et les communautés micmacs ont contribué à l'élaboration de documents pédagogiques qui ont été distribués dans toutes les écoles de la province pour l'enseignement de l'histoire au niveau de la 6e année.

---

13 L'éducation interculturelle : Avis au ministre de l'Éducation, 1983, p. 7

En résumé, ce bref tour d'horizon illustre la diversité des programmes mis en place dans tout le pays en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves autochtones, et d'aider ces élèves à maintenir ou à apprendre leur langue ancestrale. Mais comme les difficultés scolaires des autochtones tiennent à des circonstances historiques et socio-économiques complexes qui n'ont jamais été exmainées avant ces quinze dernières années, il ne faut pas s'attendre à trouver des solutions rapides.

5 RÉALISATIONS IMPORTANTES ET PROBLÈMES SOULEVÉS

Des progrès considérables ont été réalisés dans le domaine de l'éducation multiculturelle au Canada au cours de la dernière décennie; néanmoins, il reste encore beaucoup à faire. Nous essaierons, dans ce chapitre, de donner un bref aperçu des grandes réalisations et des problèmes qu'il reste encore à résoudre.

5.1 Les instruments juridiques

Plusieurs textes législatifs importants ont été votés qui témoignent de l'intérêt que le gouvernement porte à la diversité culturelle et à la lutte contre la discrimination. L'un des plus récents et des plus remarquables est la Constitution canadienne de 1982 qui contient la Charte des droits et libertés. Plusieurs articles de la Charte traitent directement des questions que nous venons de discuter : culture, langue et patrimoine. Les droits à l'égalité sont garantis "indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques" (par. 15(1)). Les programmes d'action positive ne sont pas exclus par ce paragraphe. En outre, l'anglais et le français sont déclarés langues officielles du Canada et jouissent du même statut et de droits égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada. Les citoyens qui ont étudié dans la langue de la minorité, anglaise ou française, ont le droit de faire instruire leurs enfants dans cette langue là où le nombre d'élèves le justifie.

La Charte garantit aussi le maintien des droits actuels des peuples autochtones : leurs droits ancestraux ne peuvent être abolis par la Charte. Enfin, la Charte doit être interprétée en conformité "avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens" (art. 27).

La Loi canadienne sur les droits de la personne, adoptée en juillet 1977, constitue un autre instrument législatif lié aux préoccupations multiculturelles du gouvernement fédéral. Elle vise essentiellement à protéger les citoyens contre toute forme de discrimination dans les services du gouvernement fédéral et les entreprises qui relèvent de sa compétence. L'individu qui se croit victime de discrimination à cause de sa race, de son origine nationale ou ethnique, de sa couleur, sa religion, son âge, son sexe, son état matrimonial, de son état de personne graciée, ou d'une déficience physique, peut déposer une plainte auprès de la Commission canadienne des droits de la personne. La Loi assure aussi la protection de la vie privée du citoyen contre la divulgation de renseignements personnels contenus dans les fichiers du gouvernement.

Il existe aussi, au niveau provincial, des lois sur les droits de la personne dans des domaines qui ne sont pas de compétence fédérale. Chacune des provinces possède des lois contre la discrimination, mais les commissions des droits de la personne sont plus actives dans certaines provinces que dans d'autres. En Colombie-Britannique, la commission a été abolie récemment à cause de la réduction des dépenses du gouvernement. Étant donné que les bureaux des droits de la personne sont habituellement chapeautés par un ministère du Travail, il n'existe pas de lien direct officiel entre les droits de la personne et l'éducation.

Plusieurs provinces, dont l'Alberta et l'Ontario, ont énoncé des politiques multiculturelles, mais la Loi multiculturelle de la Saskatchewan, adoptée en 1974, constitue le seul texte législatif provincial à cet égard. Cette loi vise à

> encourager les groupes à accroître les occasions qui leur sont offertes de mieux connaître leur patrimoine culturel et à s'informer des contributions d'autres groupes au patrimoine culturel de la province (traduction).

Plusieurs provinces sont à établir des documents de travail relatifs au multiculturalisme qui n'ont pas encore été rendus publics. Au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, la situation est plus complexe à cause des récentes négociations avec les autochtones au sujet de leurs revendications territoriales et de l'avenir des territoires du Nord.

Les lois provinciales qui se rapportent le plus directement au multiculturalisme sont les lois sur l'éducation qui contiennent des dispositions sur la langue d'enseignement dans les écoles. Bien que l'anglais et le français soient les langues officielles, les dispositions relatives à la langue de la minorité varient d'une province à l'autre. Certains groupes de citoyens ont récemment exercé des pressions auprès des gouvernements provinciaux pour qu'ils dispensent l'enseignement dans la langue de la minorité comme le prévoit la Charte des droits, car certaines provinces ne le font pas. La place des troisièmes langues varie aussi d'une province à l'autre : en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba, il est permis de dispenser l'enseignement pour moitié, au maximum, dans une troisième langue, alors que dans d'autres provinces, cette proportion est moindre.

Les lois relatives à l'éducation ne comportent aucune mention expresse du multiculturalisme et l'adoption des programmes est habituellement volontaire. Il n'existe aucune contrainte relativement à l'éducation multiculturelle dans les dispositions qui régissent la reconnaissance de l'aptitude pédagogique des enseignants dans les provinces.

Au niveau municipal, plusieurs villes ont adopté des politiques officielles de multiculturalisme, particulièrement les villes de Vancouver, Saskatoon, Edmonton, Winnipeg et Toronto, qui sont très actives dans ce domaine et dans celui des relations interraciales. Certaines municipalités ont établi des comités des relations interraciales et s'efforcent de sensibiliser le public au multiculturalisme.

5.2 Les réalisations importantes

5.2.1 La langue

S'il reste un travail énorme à accomplir, on ne peut nier les progrès réalisés dans la reconnaissance de la diversité culturelle par les écoles canadiennes. Commençons par l'enseignement des langues officielles. Puisque le multiculturalisme a été préconisé "dans un cadre bilingue", il est important de signaler que les enfants anglophones qui reçoivent actuellement l'enseignement en français dans les écoles élémentaires sont manifestement plus nombreux qu'il y a quinze ans, et cela, grâce à l'entente fédérale-provinciale sur le financement. En outre, plus de 100 000 enfants dans tout le Canada sont aujourd'hui inscrits dans des programmes d'immersion en français. Les parents qui le désirent ont accès, partout au Canada, à un plus grand nombre d'émissions télévisées et de livres pour enfants en français. Au niveau secondaire, par contre, il y a eu une diminution du nombre des élèves qui choisissent le français comme matière optionnelle. Par ailleurs, au Québec, la récente loi linguistique a mis davantage l'accent sur l'enseignement unilingue français.

Les immigrants ont aussi plus de possibilités d'apprendre l'anglais ou le français. En effet, il existe, actuellement dans toutes les provinces des programmes bien établis pour l'enseignement des langues officielles aux nouveaux arrivants soit dans des cours de formation professionnelle ou des cours du soir pour les adultes, soit dans le système scolaire régulier pour les enfants. La coordination des services aux immigrants entre les différents ministères et départements de chaque province s'est aussi améliorée. Les nouveaux immigrants disposent aujourd'hui de services de traducteurs et d'interprètes, et les avis du gouvernement sont souvent publiés dans plusieurs langues, une pratique qui est également courante dans les grandes administrations municipales et les commissions scolaires.

C'est le domaine de l'enseignement des langues ancestrales qui a évolué de la manière la plus remarquable au Canada depuis 1971. Il existe, en effet, des programmes d'enseignement bilingue (anglais-langue ancestrale) bien établis dans certaines écoles de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba, et malgré leur nombre encore restreint, ces programmes sont un succès et méritent d'être imités. Avec ses 85 000 enfants inscrits en 1982-1983, le programme d'enseignement des langues ancestrales de l'Ontario atteint le plus grand nombre d'enfants. Près du tiers des cours sont intégrés dans l'horaire de l'élève et le reste se donne après l'école ou le week-end. Au Québec, le programme PELO pour l'enseignement dans les langues d'origine dans un contexte francophone est bien établi. Dans toutes les autres provinces, l'enseignement des langues ancestrales est généralement pris en charge par des écoles ethniques locales dont certaines sont subventionnées par le gouvernement fédéral ou la province, ou les deux.

Enfin, l'enseignement des langues autochtones a aussi progressé pendant cette période : des manuels scolaires et des livres de lecture ont été rédigés en inuktitut, en tchippewayan, en esclave, en loucheux et en flanc-de-chien pour les Territoires du Nord-Ouest, et au Yukon, l'enseignement se donne en tlingit, en loucheux, en tutchoni du sud, en tutchoni du nord, en han et en kaska. Dans les provinces, on porte une attention de plus en plus grande à la langue et à la culture des peuples autochtones.

5.2.2 Formulation d'une politique de multiculturalisme

La formulation d'une politique de multiculturalisme a toujours retenu l'attention des provinces. Elles n'ont pas toutes, il est vrai, énoncé de politiques officielles, mais un pas important a été réalisé par l'introduction de politiques et de programmes précis (voir chapitre 2) et d'autres sont en voie d'élaboration.

La formulation d'une politique par les associations professionnelles progresse rapidement : le Conseil canadien de l'enseignement multiculturel et interculturel (CCEMI), association bénévole nationale d'éducateurs et de travailleurs communautaires, a déjà ébauché sa politique. Chaque association provinciale affiliée au CCEMI est responsable de ses propres politiques. L'association nationale des enseignants, soit la Fédération des enseignants du Canada, et quelques associations provinciales d'enseignants affiliées ont voté des résolutions à l'appui de l'éducation multiculturelle. Diverses municipalités canadiennes ont adopté des politiques multiculturelles et plusieurs grandes commissions scolaires ont formulé des politiques très détaillées relativement au multiculturalisme et aux relations interraciales.

5.2.3 Les programmes d'études

Au niveau des programmes d'études, des instruments pédagogiques appropriés ont été conçus pour l'enseignement des langues et d'autres matières scolaires, et il a même été fortement question d'assurer la représentation de la diversité ethnique dans tous les manuels en usage. Des lignes directrices existent pour les enseignants qui veulent enrichir leur enseignement en intégrant les principes du multiculturalisme à l'ensemble du programme scolaire. L'influence du multiculturalisme s'est fait sentir dans l'enseignement des matières suivantes : le français; l'anglais comme langue seconde; les langues autochtones; les études autochtones et la sociologie; les langues ancestrales; les études sociales à l'élémentaire; l'histoire, la géographie et les études sociales au secondaire; l'art, la musique et le théâtre; les sports et les activités culturelles parascolaires.

5.2.4 Les services à l'école et à la collectivité

De très grands efforts ont été faits pour atteindre les parents dans la communauté ethnique. De grandes commissions scolaires ont établi des services d'accueil pour les élèves et embauché des agents de liai-

son pour servir d'intermédiaires entre l'école et les parents. Certaines directives sont envoyées aux parents dans plusieurs langues et des services de traducteurs et d'interprètes sont disponibles à l'occasion des réunions des associations parents-maîtres et des rencontres entre parents et enseignants. Dans le territoire du Yukon, le Conseil des Indiens retient les services de personnes chargées de tisser des liens plus étroits entre l'école et le foyer.

5.2.5 La formation des enseignants

Les possibilités de formation se sont multipliées tant pour les futurs enseignants que pour les maîtres en exercice. En effet, des cours comme les suivants sont offerts dans la plupart des universités canadiennes : l'éducation interculturelle, les relations avec les groupes ethniques et les minorités, la méthodologie de l'enseignement des langues, les études autochtones, l'orientation et l'évaluation des immigrants. Quelques universités ont des chaires d'études ethniques et il se donne aussi des cours de niveau universitaire en éducation multiculturelle et d'autres sujets connexes. De grandes commissions scolaires organisent régulièrement des séminaires à l'intention de leurs enseignants en exercice. Les associations professionnelles provinciales tiennent des congrès annuels sur l'ALS, le FLS, les langues ancestrales, l'éducation multiculturelle, entre autres. Toutes ces activités demeurent libres, cependant, et beaucoup d'enseignants n'y participent pas.

5.2.6 Les relations interraciales

Après avoir mené leurs propres études sur les relations interraciales et la discrimination dans leurs systèmes, quelques grandes commissions scolaires urbaines ont formulé des politiques. Certaines provinces, dont l'Ontario, ont annoncé des politiques officielles en matière de relations interraciales. Le comité spécial de la Chambre des communes sur la participation des minorités visibles à la société canadienne a

tenu des audiences partout au pays et a publié récemment le rapport L'égalité, ça presse!, qui contient 13 recommandations directement liées à l'éducation multiculturelle. Des commissions d'enquête, comme celle de l'Alberta sur la tolérance et la compréhension, ont été mises sur pied pour entendre le point de vue du public sur ce que l'école peut faire pour atténuer les tensions interraciales. Certaines commissions des droits de la personne ont aussi joué un rôle de premier plan en portant ces questions à l'attention du public. Alors que les premières définitions du multiculturalisme tendaient à porter principalement sur la conservation de la culture, le terme s'applique maintenant davantage à la compréhension interculturelle et interraciale.

5.2.7 L'accueil des immigrants

L'immigration canadienne s'est ralentie depuis l'après-guerre, mais les mesures d'accueil des immigrants ont continué à s'améliorer.

Il existe dans plusieurs régions des centres d'accueil qui fournissent une première orientation et des renseignements sur le logement, l'emploi et l'éducation. Des cours de langue sont prévus pour les enfants et sont offerts aux parents aussi. Les grandes commissions scolaires ont des programmes d'accueil, d'évaluation et de placement pour les élèves immigrants. Divers ministères provinciaux (Main-d'oeuvre, Affaires culturelles, Éducation, Communautés culturelles, Affaires sociales, etc.) communiquent régulièrement sur les questions qui touchent les immigrants. Des centres multiculturels bénévoles ont été établis dans de nombreuses localités pour aider les immigrants et pour encourager le développement culturel. Ces centres se sont regroupés en associations dans certaines provinces.

5.3 Principaux obstacles à surmonter

Comme ailleurs dans le monde, les principaux obstacles qu'il reste encore à surmonter sont d'ordre politique, administratif, financier et sociologique. Toutefois, en dépit de ces obstacles, de grands progrès

ont déjà été réalisés et se poursuivent encore. Les obstacles comme tels font partie du tissu de toute société complexe et n'empêchent pas nécessairement les nouveaux progrès dans le domaine de l'éducation multiculturelle.

Les obstacles d'ordre politique sont principalement ceux qui concernent la reconnaissance des droits collectifs plutôt qu'individuels. En effet, si la Charte des droits et libertés garantit les droits des personnes, la reconnaissance officielle des droits des francophones dans les provinces anglophones, ou ceux des anglophones au Québec, demeure très difficile.

L'élargissement des droits des autochtones relativement à la langue et à leurs revendications territoriales est aussi politiquement impopulaire. Les propositions, tendant à modifier les lois sur l'éducation de manière à permettre un plus grand nombre d'heures d'enseignement dans une troisième langue dans les écoles publiques ou à l'intégrer dans l'horaire régulier de l'élève, rencontrent une très forte opposition politique à l'heure actuelle. Bref, toute action politique qui accorde à un groupe ce que les autres considèrent comme un privilège est impopulaire. Dans le climat politique actuel, aucun des grands partis politiques nationaux ne souhaite être fortement identifié à une définition radicale du multiculturalisme.

Il a été question des obstacles administratifs et financiers tout au long de cette étude : le partage des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les provinces relativement à la langue et à l'éducation; la division des pouvoirs entre les ministères provinciaux de l'Éducation, des Affaires culturelles, des Communautés culturelles, des Affaires sociales et de la Main-d'oeuvre; la division, au niveau des commissions scolaires, entre les services de l'enseignement, l'éducation permanente (ex.: l'ALS, la langue ancestrale) et les relations école-collectivité. Le principal problème administratif tient au fait que le multiculturalisme n'est pas solidement ancrée dans son propre

ministère avec un financement assuré, et ne dispose pas d'un personnel rémunéré qui lui soit exclusivement affecté dans les différents services où il loge à l'intérieur des autres ministères. En outre, comme il est fortement lié au bénévolat, il est perpétuellement à court d'argent. De même, les lacunes sur le plan des politiques résultent du fait que plusieurs provinces n'affectent pas suffisamment de gens à la mise à jour des politiques et ne consacrent pas les fonds nécessaires pour mettre obligatoirement en oeuvre des programmes basés sur ces politiques.

Les obstacles d'ordre sociologique sont liés à la configuration même de la société canadienne. Le Canada, en effet, s'étend sur un vaste territoire et doit compter avec une multiplicité de cultures et de langues, un voisin américain puissant, une politique officielle de bilinguisme, des revendications territoriales de la part des peuples autochtones, l'absence d'une identité nationale et les répercussions éventuelles du développement urbain et technologique. Le multiculturalisme peut être perçu comme un immense cataplasme national pour soulager tous ces problèmes ou comme une philosophie qui aide chacun à se connaître en prenant conscience de ses racines uniques et à aspirer à l'unité future. Il devient alors un moyen de parler de diversité mais non de division, d'unité mais non d'assimilation. Du point de vue de la sociologie de la connaissance, il est le langage commun qui permet d'aborder les problèmes qui semblent sérieusement menacer notre identité nationale. C'est un pas important vers l'avenir.

5.4 Priorités futures

Le multiculturalisme est une dynamique de la société canadienne qui présente à la fois des défis et des possibilités aux Canadiens. La diversité culturelle peut constituer une richesse pour peu que la population et le gouvernement sachent en tirer parti.

Le Canada est une mosaïque de cultures, de religions, de groupes sociaux et raciaux. Lorsqu'il a annoncé la politique de multiculturalisme du gouvernement fédéral en 1971, le premier ministre Trudeau a déclaré ce qui suit : "Le multiculturalisme dans un cadre bilingue apparaît au gouvernement comme le meilleur moyen de préserver la liberté culturelle des Canadiens." La politique n'apportait vraiment rien de nouveau; elle constituait plutôt la reconnaissance tardive d'un fait accompli.

Néanmoins, cette initiative du gouvernement ainsi que les programmes et les engagements financiers auxquels elle a donné lieu et la réaction de plus en plus favorable des Canadiens d'un océan à l'autre nous permettent d'envisager l'avenir avec optimisme.

Cela ne signifie pas, toutefois, qu'il n'y aura aucun obstacle majeur à surmonter. L'adoption d'une politique par le gouvernement et l'inscription de garanties juridiques dans la constitution ne s'accompagnent pas d'une transformation instantanée du comportement humain - pas plus au Canada qu'ailleurs. Une des tâches les plus difficiles de l'éducation multiculturelle sera non seulement de favoriser l'harmonie interculturelle, mais également de mettre les pratiques sociales en accord avec l'éthique du multiculturalisme et les grands principes démocratiques.

L'épanouissement de toute société va de pair avec l'efficacité de son système d'éducation. Les Canadiens ont toujours fondé de grands espoirs sur les écoles et les universités en tant qu'éléments centraux de leur système éducatif. Ils attendent de ces établissements qu'ils soient plus qu'un simple reflet de la société. Ils comptent sur eux pour l'améliorer. Pour réaliser l'idéal du multiculturalisme, le système doit considérer l'éducation multiculturelle non pas comme une matière scolaire, mais comme une dimension du contexte et du processus, de même que du contenu, l'enseignement.

Par ailleurs, cette notion devra être acceptée non seulement par les enseignants et les administrateurs des établissements d'enseignement, mais aussi par les agents qui, en dehors des salles de classe, jouent un rôle éducateur dans la société, à savoir la radio, la télévision, la presse, les organismes communautaires, les entreprises et les syndicats, entre autres. Par ses politiques et ses pratiques, le gouvernement fédéral a montré de plus en plus clairement qu'il s'agit là d'un de ses grands objectifs. Cependant, le fait que l'éducation comme telle relève de la compétence des provinces et, partant, des municipalités, entrave parfois la poursuite des objectifs nationaux en matière de multiculturalisme. Par contre, l'action du gouvernement fédéral dans ce domaine se fait sentir jusque dans les sanctuaires du pouvoir des autres sphères de compétence.

L'acceptation accrue du multiculturalisme et la demande grandissante à l'égard des programmes et activités du gouvernement fédéral font espérer la création d'un ministère du Multiculturalisme.

Étant donné la réaction favorable du public aux initiatives du gouvernement fédéral, des pressions de plus en plus grandes sont exercées sur les gouvernements provinciaux et les administrations municipales en vue de les amener à accepter et à promouvoir le multiculturalisme.

Le multiculturalisme profite à tous les Canadiens. Il répond aux besoins et aux aspirations de chacun d'entre eux, de l'immigrant de fraîche date à l'autochtone dont les racines remontent au passé le plus lointain. Que ce soit en français, en anglais ou dans quelque autre langue, le multiculturalisme est un témoignage de fierté et de reconnaissance de la valeur de tous les Canadiens ainsi que de leur rôle dans la vie de la société. Pour être à l'aise dans ce contexte, le Canadien devra apprendre à connaître non seulement sa propre culture, mais également celle de ses concitoyens.

Sur le plan international, à l'approche d'un siècle nouveau, le multiculturalisme accroît le potentiel de développement du Canada. En effet, les divers groupes qui composent la société canadienne la rattachent à tous les peuples du monde par leur patrimoine culturel et leurs origines. Les implications sur le plan du commerce et des relations internationales ne font aucun doute.

En conclusion, la conception canadienne du multiculturalisme, soit diverses cultures unies par une nationalité commune, représente un modèle pour le monde de demain.

ANNEXE 1

LETTRE AUX PROVINCES, TERRITOIRES ET COMMISSIONS SCOLAIRES

le 26 août 1983

La Direction du multiculturalisme du Secrétariat d'État nous a demandé de passer en revue les politiques et programmes touchant le multiculturalisme et l'enseignement des langues ancestrales au Canada. Cette demande a été faite par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), en Europe. Nous devons soumettre cette revue avant le 30 septembre 1983. Afin de nous assurer que notre information sur chaque province est à jour, nous aimerions que chaque ministère de l'Éducation ou de la Culture nous fournisse une documentation précise sur divers sujets.

Nous demandons à votre ministère de nous faire parvenir deux sortes de documents. Premièrement, nous voudrions savoir si votre province possède une politique officielle ou des documents énonçant une position officielle sur le multiculturalisme. Deuxièmement, nous voudrions connaître les dispositions qui ont été prises dans le système d'éducation à l'égard du multiculturalisme : par exemple, les programmes d'enseignement de l'anglais comme langue seconde (ALS) et du français comme langue seconde (FLS), la liaison école-collectivité, les programmes de relations interraciales et interethniques, d'intégration culturelle et sociale des immigrés, de révision des programmes d'enseignement et des manuels scolaires, ou les programmes de formation des enseignants au multiculturalisme.

Nous serions aussi intéressés à connaître les politiques provinciales touchant l'enseignement des langues officielles (français et anglais) et les langues ancestrales aux adultes et aux enfants, immigrés ou appartenant à un groupe ethnoculturel minoritaire. Nous apprécierions obtenir toute information sur les programmes d'enseignement des langues spécialement conçus pour ces groupes, ainsi que le nombre de participants à ces programmes.

Pour vous faciliter la tâche, voici une liste des différents sujets qui nous seraient utiles :

1. Profil de la structure des services multiculturels de votre province;

2. Énoncés de politique concernant le multiculturalisme et l'éducation multiculturelle.

3. Textes législatifs concernant les langues d'enseignement, l'enseignement aux immigrés et l'éducation multiculturelle.

/...2

4. Énoncés de politique concernant l'enseignement de l'anglais comme langue seconde (ALS) et du français comme langue seconde (FLS), et des langues ancestrales.

5. Statistiques sur la participation des adultes et des enfants aux programmes multiculturels et d'enseignement de langues pour les étudiants immigrés ou appartenant à un groupe ethnique.

6. Documents sur les programmes actuels d'éducation multiculturelle, de formation des enseignants, et d'enseignement des langues pour les étudiants immigrés ou appartenant à un groupe ethnique.

7. Toute politique concernant les programmes d'enseignement du multiculturalisme et les relations inter-ethniques.

8. Les nom et numéro de téléphone d'un représentant du ministère avec qui nous pourrions prendre contact par téléphone.

Nous aimerions recevoir cette information dès que possible et nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Jimm Cummins

Vandra L. Masemann

ANNEXE 2

LISTE DES RÉPONDANTS

Alberta	Ministère de l'Éducation* Ministère de la Culture* Ministère de l'Enseignement supérieur* Ministère des Affaires indiennes
Colombie-Britannique	Ministère de l'Éducation*
Île-du-Prince-Édouard	Ministère de l'Éducation*
Manitoba	Ministère de l'Éducation* Ministère des Affaires culturelles et des Ressources historiques District scolaire nº 1 de Winnipeg
Nouvelle-Écosse	Ministère de l'Éducation* Ministère de la Culture, des Loisirs et de la Jeunesse
Nouveau-Brunswick	Ministère de l'Éducation Ministère de l'Éducation permanente Ministère des Ressources historiques et culturelles
Ontario	Ministère de l'Éducation* Ministère de la Citoyenneté et de la Culture* Conseil scolaire de Toronto* Conseil des écoles séparées du Grand Toronto Conseil scolaire d'East York Conseil scolaire de Scarborough* Conseil scolaire de North York Conseil scolaire d'Etobicoke
Québec	Ministère de l'Éducation Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration*
Saskatchewan	Ministère de l'Éducation* Ministère de la Culture et des Loisirs* Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre*
Terre-Neuve	Ministère de l'Éducation* Ministère de la Culture, des Loisirs et de la Jeunesse
Territoires du Nord-Ouest	Ministère de l'Éducation*
Territoire du Yukon	Ministère de l'Éducation

* Indique que nous avons eu, par la suite, une entrevue avec un représentant officiel de cet organisme

ANNEXE 3

Étude sur le multiculturalisme au Canada pour l'OCDE

PLAN DE L'ENTREVUE

Introduction

Au cours de cette brève entrevue, nous allons discuter ensemble de la situation du multiculturalisme et de l'éducation multiculturelle dans votre province (ou votre territoire, votre ministère, votre commission scolaire). Nous vous demanderons aussi s'il existe des politiques et des programmes précis à cet égard, s'ils sont appliqués et ce que vous en pensez. Il s'agit pour nous d'aller chercher, par cette discussion, le genre de renseignements qu'il est difficile d'obtenir dans un document de travail.

Élaboration d'une politique

1. Pouvez-vous faire la genèse des politiques multiculturelles de votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)?

   Ont-elles été adoptées à la suite de situations ou d'événements particuliers? Quand ont-elles été appliquées?

2. Qu'entend-on par "multiculturalisme" et "éducation multiculturelle" dans votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)?

3. Quels sont les groupes que vous incluez dans ces définitions? Quelle place cette définition fait-elle aux peuples autochtones?

4. Quelles sortes de situations et de problèmes ces politiques sont-elles censées corriger dans votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)? Existe-t-il, dans votre cas, une circonstance tout à fait unique qui ne se retrouve nulle part ailleurs au pays?

5. Quelle est la portée de ces politiques dans votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)? Sont-elles obligatoires ou libres? Rencontrent-elles une opposition, ouverte ou larvée?

Application de la politique

6. Quel est, dans votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire), le service qui est chargé d'appliquer ces politiques? Y a-t-il une description de la structure de ce service dans la documentation que vous nous avez envoyée?

7. Quels sont les programmes qui se rapportent à ces politiques?

8. Quel est l'objectif recherché dans l'application de ces programmes?

9. Pouvez-vous nous parler des succès et des échecs précis liés à l'application de ces politiques?

La situation actuelle

10. Quelles sont les lois qui appuient le multiculturalisme, en théorie et en pratique, dans votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)?

11. Quels sont les principaux obstacles (politiques, administratifs, financiers, sociologiques) qu'il reste encore à surmonter pour faire progresser la cause du multiculturalisme?

12. Quelles sont les prochaines priorités dans ce domaine pour votre province (ou territoire, ministère, ou commission scolaire)?

    a) Dans l'immédiat?

    b) Pour une planification à long terme?

13. Si ces divers programmes linguistiques actuels ou prévus relèvent de votre compétence, pouvez-vous nous en parler de façon précise?

    a) L'enseignement du français (ou de l'anglais) aux immigrants adultes.

    b) L'enseignement du français (ou de l'anglais) aux immigrants d'âge scolaire.

    c) L'enseignement des langues ancestrales dans les écoles publiques ou sous la responsabilité des communautés culturelles.

    d) L'enseignement du français (ou de l'anglais) et des langues ancestrales aux autochtones.

ANNEXE 4

LISTE DES DOCUMENTS FOURNIS PAR LES RÉPONDANTS ET DES DOCUMENTS FÉDÉRAUX CONSULTÉS

Yukon

- Réponse du ministère de l'Éducation, 4 octobre 1983.
- Gouvernement du Yukon, projet de politique du ministère de l'Éducation sur les buts en matière d'éducation.

Territoires du Nord-Ouest

- Réponse du ministère de l'Éducation, 12 septembre 1983.
- Learning - Tradition and Change in the Northwest Territories, Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest, Comité spécial sur l'éducation, 1982.
- Language and Society, Ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest, sans date.
- First Ministers' Conference On Aboriginal Rights and the Constitution, Ottawa 1983.
- It's Your Future, brochure sur l'aide financière aux étudiants des T.N.-O.
- Multicultural/Multilingual Programming, Ministère de l'Éducation des T.N.-O., sans date.
- Review of Policies and Programs dealing with Multiculturalism and Heritage Language Teaching across Canada, Ministère de l'Éducation, Yellowknife, septembre 1983.
- A Survey of the Elementary French Program, Northwest Territories 1980-81, Louise Krohn et Stan Shapson, octobre 1981, pp. 59-65.
- A Survey of the French as a Second Language Program at the Secondary Level in the Northwest Territories, M. Lynne Durward et Gregory W. Durward, juin 1982, pp. 69-79.
- Philosophy of Education in the Northwest Territories, 1978.

Colombie-Britannique

- Réponses des ministères de l'Éducation, des Universités, des Sciences et des Communications, septembre 1983.
- A Ministerial Policy on the Provision of Adult Basic Education Programs Including English Language Training in the Public Education System of British Columbia.
- French Programs Policy (circulaire d'information).
- Ministry of Education: Guidelines for English as a Second Language/Dialect.

Alberta

- Réponses des ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la Culture et des Affaires autochtones, septembre 1983.
- Alberta Culture Annual Report, 1981-82.
- 10th Anniversary Report, Alberta Cultural Heritage Council, 1982.
- Annual Report 1981-1982, The Alberta Cultural Heritage Foundation, 1982.
- Visual and Performing Arts Position Paper, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre de l'Alberta, octobre 1981.
- Settlement Services: Role, Rationale, and Responsibilities, Ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta, 1983.
- Major Native Oriented Activities Undertaken by Alberta Advanced Education, 1982-1983.
- Multicultural Education (liste de cours autres que l'ALS offerts au niveau postsecondaire en Alberta).
- English as a Second Language Instruction for Adults. Current Policy, Guidelines, and Delivery in Alberta.

Saskatchewan

- Réponses des ministères de l'Éducation, de la Culture et des Loisirs et de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre, septembre-octobre 1983. Contient des statistiques détaillées et des renseignements sur les programmes.

Manitoba

- Réponse du ministère de l'Éducation, 9 septembre 1983.
- Réponse du District scolaire nº 1 de Winnipeg, 30 septembre 1983.
- Projet de loi 50, Loi sur le conseil interculturel du Manitoba, 1983.
- Report of the Interim Liaison Committee on Multiculturalism, janvier 1983.
- Manitoba Department of Education Administrative Handbook, (section sur la langue et la culture).
- Manitoba Teacher, Vol. 58, nº 7, mars 1980.
- Ministère des Affaires culturelles et des Ressources historiques - Demandes d'aide financière au titre des programmes de langues et de multiculturalisme.
- The Native Education Branch.
- Policies on French Immersion.
- A New Policy for Basic French, juin 1983.
- Immigrant Student Support, 4 février 1983.
- Guidelines for ESL Instruction for Immigrant Adults, Ministère de l'Éducation du Manitoba, septembre 1981.

- Information Booklet on the Teaching of Heritage Languages in Manitoba, mars 1983.
- ESL Advisory Committee.
- Bilingual and Second Language Instruction.
- 1983 Immigrant Statistics.
- School Divisions/Districts Offering Evening School Courses: 1969-1981.
- Documentation sur les cours offerts par l'Université du Manitoba, sur le Congrès des EALS du Manitoba et de nombreux autres imprimés.
- Trousse pour l'éducation multiculturelle du District scolaire no 1 de Winnipeg.

Ontario

- Réponses des ministères de l'Éducation, et de la Citoyenneté et de la Culture, septembre 1983.
- Réponses du Conseil scolaire de Toronto, du Conseil des écoles séparées du Grand Toronto et des conseils d'East York, de Scarborough, de North York et d'Etobicoke, septembre-novembre 1983.
- Ontario and Multiculturalism: A Summary of Recent Developments, Toronto, Ministère de la Citoyenneté et de la Culture, 1983.
- Policy Statement on Race Relations, Gouvernement de l'Ontario.
- Mother Tongue Atlas of Metropolitan Toronto, Volume 1, 1971 et 1976, Toronto, Ministère de la Citoyenneté et de la Culture, 1982 (contient des données à jour pour l'ensemble de la province, provenant de la base de données ethnoculturelles).
- The Formative Years, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1975.
- Race, Religion, and Culture in Ontario School Materials: Suggestions for Authors and Publishers, Ministère de l'Education de l'Ontario, sans date.
- Special Populations in Education: A Description of Their Finance and Organization in Ontario. Bulletins de revue et d'évaluation, 1979, Vol. 1, nº 3, Ministère de l'Éducation.
- English as a Second Language/Dialect: Curriculum Guideline for the Intermediate and Senior Divisions, Ministère de l'Education, 1977.
- History: Curriculum Guideline for the Intermediate Division, Ministère de l'Education, 1977.
- Ontario's FSL Programs: Teaching and Learning French as a Second Language in the 1980's, Ministère de l'Éducation, 1983.

- Multiculturalism in Action, (collection des aides pédagogiques), Ministère de l'Éducation, 1977. (Nouvelle édition contenant une liste de ressources, 1981)
- Black Studies: A Resource Guide for Teachers, Intermediate Division, Ministère de l'Éducation, 1983.
- Diverses descriptions de programmes, notes de services, et statistiques relatives aux politiques et aux programmes de multiculturalisme.

1) Conseil des écoles séparées du Grand Toronto
   - Race Relations and Multicultural Policy, 2e version, février 1983.
   - Statistiques sur les programmes des langues ancestrales et des cours d'immersion en français.
   - Heritage Language Program, Ministère de l'Éducation permanente, 1981-1982.
   - Continuing Education Programs, Guidelines and General Information.

2) Conseil scolaire de Scarborough
   - Cahier de 148 pages de documentation et de statistiques en réponse à la lettre de demande.

3) Conseil scolaire d'East York
   - Énoncé de principes sur le multiculturalisme.
   - Statistiques sur l'ALS, l'ALS/D.
   - Avis aux parents sur les programmes des langues ancestrales, 1983.
   - Note de service sur les services d'interprète, 8 février 1983.
   - English as a Second Language Resource Book: Grades 1-6.
   - Social and Environmental Studies: SK - Grade 6, 1980.
   - Multicultural Leadership Programme Resource Book, pp. 2-7.

4) Conseil scolaire d'Etobicoke
   - Many Histories - One Canada, raison d'être du cours.
   - A Plan for the Establishment of 'Heritage Languages Program' in the Borough of Etobicoke, août 1981.
   - The Sound of the Carribean, module sur la musique antillaise.

5) Conseil scolaire de Toronto
- The Bias of Culture, (document de travail sur le multiculturalisme), 1974.
- Draft Report of the Work Group on Multicultural Programs, 1975.
- Final Report of the Work Group on Multicultural Programs, 1976.
- Towards a Comprehensive Language Policy, rapport final du groupe de travail sur l'enseignement d'une troisième langue, 1982.
- Heritage Programs 83-84.
- French as a Second Language in Toronto Schools: A Position Paper, 1983.
- Divers imprimés et études sur des sujets reliés au multiculturalisme, à l'enseignement des langues et aux relations interraciales.

6) Conseil scolaire de North York
- Elementary Schools in North York; Parents' Guide, Conseil scolaire de North York, (disponible en plusieurs langues).
- Secondary Schools in North York: Parents' Guide, Conseil scolaire de York (disponible en plusieurs langues).
- Visa Student Information 1984-85, Conseil scolaire de North York.
- North York Multicultural, Multiracial Student Leadership Camp, Handbook, 1983.
- Students from Latin America: Suggestions for Reception, Assessment and Programming, département des services éducatifs du Conseil scolaire de North York, 1980.
- Multiculturalism Task Force Report, Conseil scolaire de North York, sans date.
- Race and Ethnic Relations Policy and Procedures, Conseil scolaire de North York, sans date.
- Course of Study for Academic Upgrading in Language Arts for Immigrant Students, Services éducatifs et communautaires du Conseil scolaire de North York, 1982.
- Community Resources and Information for Chinese-speaking Students, Services éducatifs et communautaires du Conseil scolaire de North York, sans date.
- Educational Assessments Program - Multicultural Consultants Services, Conseil scolaire de North York, au stencil, sans date.
- CHIMO: A strategy for Improving Intergroup Relations in North York Schools, C. Beserve, au stencil, sans date.
- Diverses imprimés et rapports sur les langues ancestrales, l'ALS, le FLS, le programme du patrimoine des Noirs et les programmes de cours d'été.

Québec

- Réponses du Ministère des Affaires culturelles, août 1983, du Ministère de l'Éducation, et du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, septembre 1983.
- Autant de façons d'être Québécois : Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Gouvernement du Québec, 1981 (accompagné de la version anglaise Quebecers Each and Every One).
- L'éducation interculturelle : Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.
- Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration : M-23.1, août 1983.
- Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Ministère de l'Éducation, 1981.
- Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Ministère de l'Éducation, 1981 (disponible en anglais)
- Projet de loi nº 101 : Charte de langue française, Assemblée nationale du Québec, août 1977.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration - Rapport annuel 1981-1982, Gouvernement du Québec, 1982.
- Comité d'implantation du plan d'action à l'intention des communautés culturelles, Rapport annuel, 1981-1982. Éditeur officiel du Québec, 1983.
- Statistiques diverses et guides pédagogiques, en provenance du Bureau des services aux communautés culturelles, sur les classes d'accueil, les classes de francisation, les mesures séciales, les mesures particulières de soutien linguistique, et le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).
- Oui, l'enseignement en anglais au Québec... c'est possible (brochure), Gouvernement du Québec, sans date.

Nouvelle-Écosse

- Réponse du ministère de l'Éducation, 14 octobre 1983, et du ministère de la Culture, des Loisirs et de la Condition physique, 6 septembre 1983.
- Ethnic Services, brochure.
- Bill nº 65 - An Act to Amend Chapter 81 of the Revised Statutes, 1967, the Education Act, 24 juin 1981.

- Policy Statement on Acadian Schools, 4 septembre 1983.
- Multiculturalism Policy, Ministère de la Culture, des Loisirs et de la Condition physique.

Nouveau-Brunswick

- Réponses des ministères de l'Éducation permanente et des Ressources historiques et culturelles, septembre 1983, et du ministère de l'Éducation, octobre 1983.
- Loi scolaire, février 1978 (codification de 1982).
- Loi sur les langues officielles au Nouveau-Brunswick, septembre 1969 (codification de janvier 1977).
- Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick, juillet 1981.
- New Brunswick Multicultural Council Inc: Constitution, sans date.
- History of the New Brunswick Multicultural Association, par Paulina Rompelman, au stencil, sans date.
- Multicultural Association of Fredericton, Inc., brochure.
- 131e rapport annuel, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1982.
- Extract: Schools Act and Regulation 80-100, pertaining to the Schools Act and the Curriculum, Ministère de l'Education, février 1981.
- Handbook for Elementary Schools, Ministère de l'Education, 1983-1984.
- Rapport annuel, Ministère de l'Éducation permanente, 1982.
- L'éducation aux adultes: manuel d'information et de procédures, New Brunswick Community College, sans date.
- Annuaire général des collèges communautaires du Nouveau-Brunswick, 1982-84.
- Handbook for Junior High Schools 1983-84, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Handbook for Senior High Schools 1983-84, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Loi sur l'aide à la jeunesse, février 1978.

Île-du-Prince-Édouard

- Réponse du ministère de l'Éducation, septembre 1983.
- Extract from the Prince Edward Island School Act regarding Language of Instruction, 1983.

- Social Studies Year Six: Atlantic Canada (with emphasis on P.E.I.), Division des programmes d'études, Ministère de l'Éducation, février 1980.
- Circular NO 80-002 regarding English Language Training for Immigrant Children, Ministère de l'Éducation, avril 1980.
- French Programs in P.E.I. Schools, Tilmon Gallant, coordonnateur des groupes minoritaires et de l'enseignement de la langue seconde, août 1982.

Terre-Neuve

- Réponse du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture, des Loisirs et de la Jeunesse, accompagnée de documents sur les politiques et les programmes actuels.

Documents fédéraux consultés

Évaluation du Programme d'épanouissement culturel, RES Policy Research Inc., janvier 1983.

Rapport annuel 1981-1982, Conseil consultatif canadien du multiculturalisme, 1983.

Rapport annuel 1982, Commissaire aux langues officielles, 1983.

Rapport annuel 1983, Commissaire aux langues officielles, 1984.

Programme des études ethniques canadiennes, Direction du multiculturalisme, sans date.

La Loi canadienne sur les droits de la personne: Sommaire, Ottawa, Commission canadienne des droits de la personne, sans date.

La Charte des droits et libertés Guide à l'intention des Canadiens, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1982.

Programme d'épanouissement culturel, critères de financement et renseignements, Direction du multiculturalisme, sans date.

Débats de la Chambre des communes, Vol. 115, nº 187, 3e session, 28e parlement.

Langue et société, nos 1-12, Commissaire aux langues officielles, 1979-1984.

Imprimés divers, communiqués et publications sur les programmes multiculturels du gouvernement fédéral (ex.: bulletin Cultures Canada).

Attitudes à l'égard du multiculturalisme et des groupes ethniques au Canada, J.W. Berry, R. Kalin et D.M. Taylor, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1977.

Le multiculturalisme et le gouvernement du Canada, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1978.

Les langues non officielles : Études sur le multiculturalisme au Canada, K.G. O'Bryan, J.G. Reitz et O.M. Kuplowska, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, 1976.

Programme d'aide à l'éducation multiculturelle de Multiculturalisme Canada, Secrétariat d'État, juin 1983.

ANNEXE 5

Répartition de la population (y compris les détenus) selon la langue maternelle, en chiffres absolus et en pourcentage : Canada, provinces et territoires (1981)

	Total		Anglais		Français		Autre	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Canada	23,343,180	100.0	14,918,460	61.3	6,249,095	25.7	3,175,625	13.1
T.-N.	567,685	100.0	569,465	98.7	2,655	0.5	4,560	0.8
Î.-P.-É.	122,505	100.0	115,045	93.9	6,085	5.0	1,380	1.1
N.-É.	847,440	100.0	793,170	93.6	36,025	4.3	18,250	2.2
N.-B.	696,400	100.0	453,310	65.1	234,030	33.6	9,060	1.3
Qc	6,438,405	100.0	706,110	11.0	5,307,015	82.4	425,280	6.6
Ont.	8,625,105	100.0	6,678,765	77.5	475,605	5.5	1,470,735	17.1
Man.	1,026,240	100.0	735,920	71.7	52,555	5.1	237,760	23.2
Sask.	968,310	100.0	770,815	79.6	25,540	2.6	171,955	17.8
Alb.	2,237,725	100.0	1,810,545	80.9	62,145	2.8	365,035	16.3
C.-B.	2,744,465	100.0	2,249,310	82.0	45,620	1.7	449,540	16.4
Yuk.	23,155	100.0	20,240	87.4	580	2.5	2,325	10.0
T.N.-O.	45,740	100.0	24,760	54.1	1,235	2.7	19,745	43.2

ANNEXE 6

Répartition de la population (à l'exclusion des détenus) selon la langue parlée au foyer, en chiffres absolus et en pourcentage : Canada, provinces et territoires (1981)

	Total		Anglais		Français		Autre	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Canada	24,083,500	100.0	16,425,905	68.2	5,923,010	24.6	1,734,580	7.2
T.-N.	563,750	100.0	559,520	99.3	1,810	0.3	2,420	0.4
Î.-P.-É.	121,225	100.0	117,075	96.6	3,730	3.1	415	0.3
N.-É.	839,375	100.0	806,945	96.1	24,450	2.9	8,405	1.0
N.-B.	689,375	100.0	468,545	68.0	216,585	31.4	4,245	0.6
Qc	6,369,065	100.0	809,145	12.7	5,256,830	82.5	303,090	4.8
Ont.	8,534,265	100.0	7,337,260	85.0	332,940	3.9	864,065	10.1
Man.	1,013,705	100.0	872,075	86.0	31,040	3.1	110,585	10.9
Sask.	956,440	100.0	887,390	92.8	10,090	1.1	58,960	6.2
Alb.	2,213,650	100.0	2,029,495	91.7	29,550	1.3	154,600	7.0
C.-B.	2,713,615	100.0	2,487,330	91.7	15,125	0.6	211,160	7.8
Yuk.	23,075	100.0	22,175	96.1	225	1.0	675	2.9
T.N.-O.	45,535	100.0	28,945	63.6	635	1.4	15,955	35.0

ANNEXE 7

Répartition de la population (à l'exclusion des détenus) selon la connaissance des langues officielles, en chiffres absolus et en pourcentage : Canada, provinces et territoires (1981)

	Total		Anglais seulement		Français seulement		Bilingue		Ni l'une ni l'autre	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Canada	24,083,500	100.0	16,122,900	67.0	3,978,240	100.0	3,681,960	100.0	291,395	1.2
T.-N.	563,750	100.0	550,336	97.6	145	0.0	12,840	2.3	430	0.1
Î.-P.-É.	121,225	100.0	111,205	91.7	200	0.2	9,780	8.1	40	0.0
N.-É.	839,375	100.0	774,760	92.3	1,880	0.2	62,350	7.4	805	0.1
N.-B.	689,375	100.0	417,030	60.5	89,340	13.0	182,555	26.5	445	0.1
Qc	6,369,065	100.0	426,240	6.7	3,826,610	60.1	2,065,100	32.4	51,120	0.8
Ont.	8,534,265	100.0	7,401,070	86.7	60,530	0.7	924,480	10.8	148,185	1.7
Man.	1,013,705	100.0	915,755	90.3	2,620	0.3	79,990	7.9	15,340	1.5
Sask.	956,440	100.0	904,900	94.6	705	0.1	43,650	4.6	7,180	0.8
Alb.	2,213,650	100.0	2,045,060	92.4	3,705	0.2	142,465	6.4	22,425	1.0
C.-B.	2,713,615	100.0	2,518,965	92.8	1,445	0.1	154,110	5.7	39,030	1.4
Yuk.	23,075	100.0	21,200	91.9	10	0.0	1,820	7.9	45	0.2
T.N.-O.	45,535	100.0	36,380	79.9	60	0.1	2,750	6.0	6,340	13.9